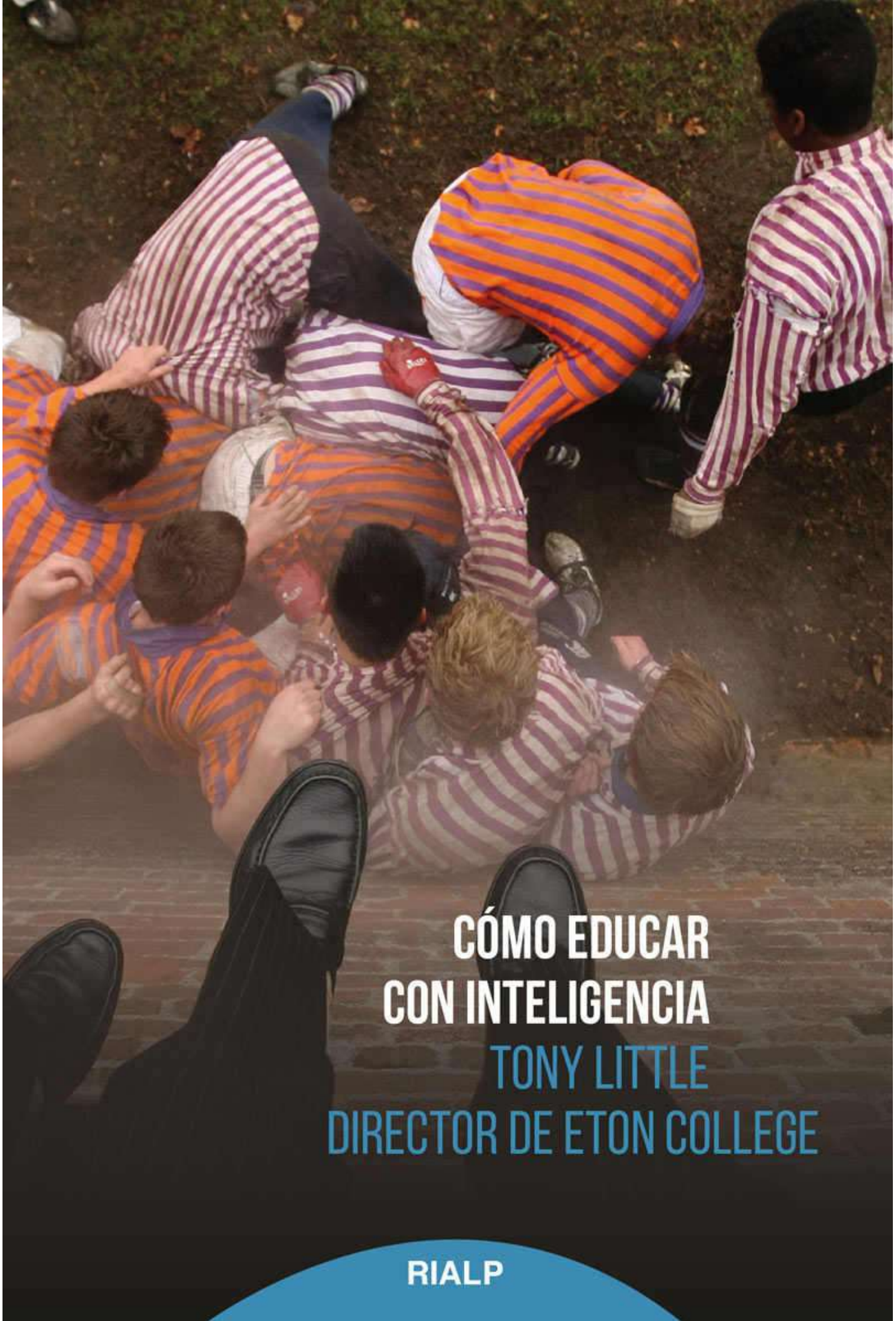


CÓMO EDUCAR CON INTELIGENCIA

TONY LITTLE
DIRECTOR DE ETON COLLEGE

RIALP

TONY LITTLE

CÓMO EDUCAR CON INTELIGENCIA

EDICIONES RIALP, S. A.
MADRID

Índice

Cómo educar con inteligencia
Índice
Dedicatoria
Introducción
1. “¿Qué tienen de bueno los colegios?”
2. Vocación, vocación y vocación
3. La adolescencia
4. Sexo, drogas y rock’n’roll
5. Carácter y disciplina
6. Imaginación
7. Espiritualidad
8. Démosle un giro al colegio
9. ¿Educación mixta o diferenciada?
11. “¿En qué consiste vuestro trabajo?”
11. Diez preguntas que necesitan respuesta
Agradecimientos
Créditos

A Jenny,
sin la cual mi vida como director
habría resultado imposible.

Introducción

Han sido los padres quienes me han animado a escribir este libro. Bien sea por una inquietud sincera o bien movidos por la buena educación, lo cierto es que, durante años, los padres de mis alumnos han ido pidiéndome que pusiera por escrito algunas ideas sobre las que me habían ido oyendo hablar en conversaciones públicas o privadas. Al acercarse ya mis últimos días como director de colegio, creo que ha llegado el momento de hacer este tipo de reflexiones.

Paguen mucho o poco, los padres invierten una parte enorme de sí mismos en la educación de sus hijos. Al igual que otros padres, yo también creo que una buena educación es el regalo más grande que podemos darles a nuestros hijos, y queremos hacer todo lo posible por ellos. Sin embargo, muchas veces los padres tienen miedo y se sienten como apartados de un mundo que alguna vez les fue familiar, pero que ahora les resulta extrañamente ajeno; se sienten como si estuvieran releyendo una historia que ya conocían y descubrieran que las palabras han cambiado. Este libro es para ellos.

Lo que está escrito a continuación no es más que los pensamientos y las experiencias de mi vida como director. Este libro responde fundamentalmente a tres cuestiones sobre las que me han preguntado con frecuencia: ¿Qué es lo que hace que un colegio sea bueno? ¿Qué he aprendido de los adolescentes en todo este tiempo? ¿Qué *hace* exactamente el director de un colegio?

En estas páginas hay pocas referencias a los grandes gurús de la educación de nuestra época, y espero que también poco uso del argot. En su mayor parte es algo sencillo y personal, tras 26 años como director de tres colegios bastante diferentes entre sí, incluidos colegios mixtos, masculinos, internados y no internados.

La mitad de esos años los he pasado en el Colegio Eton[1], un colegio que parece ejercer una gran fascinación. Dependiendo del punto de vista de cada uno, se considera bien un centro meritocrático de excelencia o un símbolo de esos valores con los que habría que acabar, en beneficio de la igualdad y la justicia social. En ocasiones me encuentro con personas que parecen no saber que Eton es un colegio con adolescentes reales, que son fundamentalmente iguales que los adolescentes de cualquier otra parte.

Habrá quienes consideren que el director de Eton no puede decir nada que merezca la pena sobre educación. Quizá tengan razón. Excepto por el hecho de que todos los profesores somos parte del debate nacional y deberíamos tener algo útil que aportar.

Es inevitable que lo que pienso y escribo esté influenciado por mi experiencia, de modo que los adolescentes varones y el internado privado son los protagonistas de estas páginas, aunque parte del privilegio de estar en Eton es la oportunidad que he tenido de visitar muchos colegios, tanto en Gran Bretaña como en el extranjero; colegios que, al

menos en apariencia, tienen un estilo y un contexto radicalmente distinto, aunque yo siempre me haya sentido como en casa. Sea en un colegio privado de primaria en un barrio acomodado de Londres o en uno en pleno campo, en una torre de pisos de una ciudad china o en una aldea rural africana, un colegio *es* un colegio. Hay muchas más cosas que unen a padres y profesores de las que nos separan.

Como una especie de leitmotiv, en este libro encontrarás referencias a A. C. Benson, un escritor prolífico de la época victoriana, íntimamente ligado a la literatura, a la Iglesia y al mundo de la universidad. Además de ser profesor en Eton. En 1902 publicó un librito con descripciones y comentarios sobre su profesión. *The Schoolmaster* me parece una lectura extraordinaria, en parte porque nos permite asomarnos a algunos temas e ideas que hoy en día ya no están vigentes, y en parte por constituir una inagotable fuente de sabiduría. Como mínimo, hacer referencia a sus observaciones de hace más de cien años resulta útil para arrojar luz sobre algunas actitudes de nuestra propia época. Los temas, problemas y alegrías de la educación son universales.

---

[1] Eton es un colegio británico privado y masculino de gran prestigio, fundado en 1440 por el rey Enrique VI de Inglaterra en una localidad muy cercana al Castillo de Windsor (N. de la T.).

1
“¿Qué tienen de bueno los colegios?”

Era una tarde nublada y aburrida. Estaba estudiando para ser profesor e iba contemplando con ojos impasibles una sucesión de asignaturas de calidad variable. Iba a empezar en aquel momento una sesión con un título nada atrayente, algo así como “Evaluación de sistemas educativos”. Presentaron al ponente, cuya apariencia me pareció llamativa: cara pálida, mirada penetrante y un brazo muerto. Sus primeras palabras me parecieron aún más llamativas: “Los colegios son malos y vosotros, que estáis a punto de dar clase en ellos, seréis partícipes de ese mal”.

Como estudiante de Magisterio estaba acostumbrado a tener que defenderme de las bromas de mis amigos, que me decían que ser profesor era un trabajo basura y sin expectativas de futuro, algo pensado exclusivamente para gente que no sabe hacer ninguna otra cosa. Sin embargo, el hecho de que me describieran como la garra del diablo suponía para mí un nuevo punto de partida. El ponente resultó ser discípulo de Ivan Illich, de quien hablaré más tarde, y me hizo pensar por primera vez en esas instituciones que llamamos colegios. Es algo que damos por hecho porque nos resulta familiar, pensé, pero, ¿qué tienen de bueno esos lugares?

Hay cierta parte de la literatura inglesa que discrepa de todo el asunto de la educación escolar. En palabras de Saki: «¡Dios mío, tenemos que educarlo cuanto antes! No podemos esperar a que el chico sea un salvaje para llevarlo entonces a una buena escuela». La memorable descripción de Osbert Sitwell de su propia educación en *Who’s Who*, «La educación, durante las vacaciones de Eton», resume muy bien este tipo de acercamiento. Quizá escritores como estos escondan algún tipo de creencia en que los colegios son verdaderamente nocivos, pero más bien me parecen ironías de quien ha tenido la suerte de recibir una buena educación y proviene de familias instruidas. Ser despectivo con algo de lo que uno ha tenido el privilegio de beneficiarse parece ser un rasgo muy común.

Sin embargo, los visionarios políticos y sociales tienden a ver en la educación la respuesta a todo. Con toda la fuerza de su retórica fabiana, H. G. Wells dijo que «la historia humana está convirtiéndose poco a poco en una competición entre la educación y la catástrofe». La idea de que la educación es un asunto esencial para la salud y el desarrollo de una buena convivencia ha pasado a ocupar un lugar determinante en el panorama político. Lo vimos ya cuando, en 1997, como punto central de su legislatura, el primer ministro abanderaba el lema de “educación, educación, educación”. O en el discurso de tinte heroico pronunciado por un secretario de Estado: “Debemos ser

inflexibles en nuestra vigilancia. Debemos ser incansables en nuestra determinación. La reforma de nuestro sistema educativo es un imperativo moral…".

Merece la pena dejar a un lado la retórica y la ironía y definir qué entendemos por educación. Pese al riesgo de ser pedante, me atrevo a decir que resulta instructivo acudir a la raíz etimológica de la palabra. Existe una distinción entre dos palabras del latín de sonido similar: *educare* y *educere*. *Educere* significa liderar tropas, prepararlas para la batalla, lo que asociamos con un cierto ruido. *Educare* significa nutrir, sacar a relucir, atender y apoyar el crecimiento. Este último es el origen correcto. Pero es interesante el hecho de que ambas ideas se hayan confundido durante siglos. Incluso a día de hoy, una definición típica de diccionario describe la educación como el hecho de "impartir conocimiento a un alumno a través de una instrucción formal". Yo mismo tengo una imagen basada en un antiguo verbo inglés, "educe"[2], que significa "ayudar a avanzar como avanza un río". Lo que aprendemos al encontrar nuestro propio cauce –sin ser canalizados por otros–, tal y como hace un río en su camino hacia el mar, es algo muy poderoso.

Las dos descripciones entre *educare* y *educere* delimitan bien la cuestión: la educación que deseamos, ¿ha de llegar a nuestros jóvenes a través de una instrucción formal, impartiendo determinados conocimientos, o se trata más bien de alimentar todo lo posible las habilidades naturales de cada uno?

La mayoría de nosotros diría que la educación que queremos para nuestros hijos es un equilibrio entre ambas cosas. Pero si echamos un vistazo a lo que pasa en el mundo, esto no es tan evidente. En China, por ejemplo, una combinación de cultura (una creencia confucionista en el maestro como un sabio a quien los alumnos han de escuchar y, de hecho, escuchan) y logística (con unos cincuenta estudiantes de media por clase) origina una creencia muy arraigada en el poder de la instrucción.

Sea cual sea el punto de vista, sigue pensándose que existe un valor innato en una institución que reúne a jóvenes en un lugar, para educarlos. ¿Y por qué ocurre esto?

Volvamos al hombre del brazo muerto. Parafraseando a Ivan Illich en su obra *La sociedad desescolarizada*, publicada en 1971, dicho profesor decía a los aspirantes a profesores que le escuchaban: «La escalada de las escuelas es tan destructiva como la de las armas, si bien menos visible». Que las escuelas son armas de destrucción masiva es una afirmación contundente y, en consecuencia, quizá también fácil de refutar. Sin embargo, es cierto que Illich también tiene puntos elocuentes. Sean buenas o malas, dice que las escuelas dividen por naturaleza, porque la unidad misma de la escuela refleja divisiones de clase, religión y cultura. Y enfrentar a estas unidades construidas al azar, por ejemplo en una competición, es algo absurdo. Los colegios son opresivos, además, porque inhiben los deseos, las ambiciones y los sentimientos que tenemos por naturaleza, y además van en contra del individuo, ejerciendo como resultado un control de masas. En todo caso, diría Illich, existe cierto sentimiento de superioridad en el hecho de querer acorralar a un grupo de jóvenes de ciertas edades en instituciones en las que se les dice qué hacer y cómo pensar. Los colegios son algo mecánico; su estructura de clases, rutinas y horarios impide la libertad en el desarrollo, ofrecen un paradigma de sociedad

capitalista… Y así un largo etcétera. Según esta idea, las escuelas son esencialmente contraproducentes, y las afirmaciones de que los colegios producen individuos bien formados son falsas; en vez de eso, lo que hacen es producir gente inmadura y desequilibrada, carne de cañón para la maquinaria de la sociedad.

Illich tiene una visión de la sociedad en la que la educación está a disposición del individuo, quiera este o no. Si alguien de cuarenta años tiene la necesidad de hacer un curso de matemáticas, es en ese momento cuando debería hacerlo, y de ese modo se acabaría con los obstáculos de la adolescencia y con la obligación de terminar el colegio a una edad concreta; la educación ya no se "malgastaría en los jóvenes". Es difícil no sentirse verdaderamente atraído por este ideal de vida de constante desarrollo personal. Yo mismo comparto esa preocupación de que el país tiende a ejercer un control sobre los colegios, y comparto también esa fe en que todos los individuos tienen la capacidad de desarrollar actitudes y habilidades únicas. De hecho, creo fervientemente que todos somos capaces de forjar nuestro propio destino. En lo que no estoy de acuerdo con esta visión optimista de la sociedad es en la creencia de que los seres humanos realmente irán en busca de una educación cuando verdaderamente les apetezca. Ahí es donde entran los colegios.

Para empezar, los colegios suponen para los jóvenes un puerto seguro. Un caballo puede no querer beber si le llevan al agua, pero cuando no podrá beber en absoluto es si el agua no está allí. Los colegios son una manera eficaz de preparar a la gente joven de la manera que la sociedad ha ido considerando más apropiada. Al tiempo que animar a los jóvenes a pensar por sí mismos es imprescindible para cualquier buena educación, la sabiduría que reciben es una guía útil para desarrollar las herramientas necesarias para aprender a aprender.

Los colegios son también maneras relativamente económicas de ayudar a los jóvenes a comprometerse con habilidades y actitudes que los ayudarán a embarcarse en la vida adulta. Por poco romántico que parezca, la crítica "mecánica" se opone a los grandes beneficios de negociar los ritmos de la vida escolar. Es verdad que los colegios giran en torno a rutinas. Comprender el valor de estas rutinas, su capacidad de crear tiempo y liberar al individuo constituye una gran lección para un adolescente.

Sin embargo, donde los colegios alcanzan su máximo esplendor es en su papel como comunidades donde la gente joven comprende la diversidad de las relaciones; ofrecen modelos a seguir fuera del hogar e inculcan valores y requisitos necesarios para la vida en sociedad. Resumiendo, les enseña a ser parte de la tribu. De manera significativa, esta preparación para la tribu implica aprender cuáles son los parámetros de conducta, y aceptar y valorar la disciplina. La sociedad necesita individualidad, imaginación y energía para seguir adelante pero también, y no menos importante, necesita individuos que sepan poner límites. Saber frenar los sueños personales en favor de un bien mayor es una marca distintiva de la civilización, y los colegios deberían ser el medio para alcanzar ambos objetivos: los colegios sí tienen sentido.

El propósito de los colegios: una prueba para los adolescentes

Para animar a los estudiantes adolescentes a pensar cuál era el objetivo y el propósito de su educación, suelo usar el siguiente texto, tomado de la obra de Benjamin Franklin *Observaciones sobre los salvajes de Norteamérica*:

> En el tratado de Lancaster en Pennsylvania, año 1744, entre el gobierno de Virginia y las Seis Naciones, mediante un discurso, los comisionados de Virginia comunicaron a los indios que en Williamsburg existía un colegio con recursos destinados a la educación de los jóvenes indios. Si los jefes de las Seis Naciones querían enviar a media docena de sus hijos a ese colegio, el gobierno se ocuparía de cubrir sus necesidades y su instrucción en el conocimiento de los hombres blancos. El portavoz de los indios respondió: "Sabemos muy bien cuánto estiman ustedes los conocimientos que se enseñan en esos colegios, y el costo que supondría mantener a nuestros jóvenes. Por tanto, estamos convencidos de que su propuesta es bienintencionada y se lo agradecemos de todo corazón.
>
> Pero ustedes, que son sabios, sabrán también que las distintas naciones tienen distintos conceptos acerca de las cosas, así que no se tomarán a mal que les digamos ahora que nuestras ideas sobre educación no se corresponden con las de ustedes. Hemos tenido alguna experiencia al respecto; varios de nuestros jóvenes fueron instruidos adecuadamente hace tiempo en los colegios de las provincias del norte; se les enseñaron todas las ciencias, pero cuando volvieron con nosotros eran muy malos corredores, no sabían cómo vivir en el bosque, no podían soportar ni el frío ni el hambre, no sabían construir una cabaña, cazar un ciervo o matar al enemigo, hablaban mal nuestro idioma y, en conclusión, eran inútiles para la caza, para la guerra y como consejeros; realmente, no servían para nada. Sin embargo, aunque no aceptemos su amable ofrecimiento, no por ello les estamos menos agradecidos y, para demostrárselo, si los caballeros de Virginia nos envían a una docena de sus hijos, nos ocuparemos de su educación, les enseñaremos todo lo que sabemos y los convertiremos en hombres".

El valor que tienen los colegios para nosotros viene en buena medida determinado por nuestras opiniones y nuestros prejuicios, normalmente muy arraigados. Les entrego a mis alumnos una lista de preguntas extraídas de un antiguo ejercicio del Bachillerato Internacional, y les pido que piensen una las posibles respuestas de los nativos americanos de los que habla Benjamin Franklin.

> — *¿Cuáles son los objetivos del colegio al que perteneces? Mediante esos objetivos, ¿qué se pretende que sepas?* Los nativos americanos podrían responder que se espera de ellos que sean "el mejor cazador de todos los tiempos".
>
> — *En el colegio, ¿qué ideales hay tras esos objetivos?* Quizás una creencia en la

unión con la naturaleza.

— *¿De dónde proceden esos ideales? ¿Qué razones los justifican?* Puede que estos ideales estén más allá de nuestra memoria y sean tradiciones heredadas gracias a los cuentos y las canciones, y justificadas por el ciclo de la vida, igual que el día sucede a la noche y la muerte a la vida.

— *¿Qué conflictos pueden surgir de estas ideas?* En un orden natural establecido puede resultar complicado encontrar una explicación razonable a lo anómalo, a un eclipse de sol, a un terremoto o a la llegada del hombre blanco.

Los alumnos suelen disfrutar mucho con este ejercicio, y de él surgen muy buenas conversaciones, normalmente caracterizadas por un gran sentido moral respecto a la educación, y cierto escepticismo sobre los modelos adultos que se manifiestan en la esfera pública. No suelen ser muy eruditos en historia (de dónde proceden nuestros ideales), pero se explayan cuando debaten sobre el conflicto. Y, sobre todo, les hace pensar.

Pensar en la experiencia personal y comunitaria y analizar el propósito de la educación son maneras fundamentales de hacer que los alumnos se comprendan mejor a sí mismos y comprendan también la conexión entre ellos y la sociedad.

Por desgracia, en Gran Bretaña no hay obligación de que los colegios involucren a sus alumnos en este proceso, pero los buenos colegios saben que deben hacerlo.

---

[2] Actualmente, este verbo en inglés se utiliza con el significado castellano de deducir o inferir (N. de la T.).

2
Vocación, vocación y vocación

En 2005, unos obreros que estaban renovando una habitación en una de las esquinas de los claustros medievales del colegio Eton descubrieron una serie de imágenes borrosas tras unos paneles de madera. Eran fragmentos de una pintura mural para la que se requería mucha atención e imaginación. La pintura muestra una escena de un aula, alrededor de 1520; se cree que es la representación más antigua de una escena escolar en Inglaterra. A la derecha hay un grupo de chicos sentados, algunos de ellos trabajando diligentemente, y otros holgazaneando o haciendo burla. A la derecha del todo aparece la forma de uno de los niños levantando el brazo, menos mal que no para pegar a ningún otro niño sino para lanzar alguna cosa. Ese niño se encuentra al extremo contrario del dibujo, lejos de la figura autoritaria (y físicamente enorme) del profesor, que se halla en la parte central de la imagen y lleva sobre la cabeza una etiqueta en latín que dice: «*incipe parve puer*», que viene a significar algo así como «contrólate, niño». El dibujo contiene todo un abanico de reflexiones y comentarios. Es una estampa de la vida en la escuela tal y como se vivía a diario, diseñada para su exhibición pública en una estancia que, de hecho, era el despacho del director. Un modo de publicitarse, como un primer folleto del colegio.

En la parte superior de la pared, coronando esta escena escolar, hay un encabezado: lo que equivaldría a un lema en el marketing moderno. Se trata de una cita de Quintiliano: «*Virtuo preceptoris est ingeniorum notare discrimina*», que significa: «La excelencia del profesor está en identificar las diferencias en el talento de sus alumnos». Me sorprendió verlo. Ahí, en los primeros tiempos del Colegio Eton, había una declaración de fe en la buena enseñanza, tomada de una fuente casi dos mil años anterior, y que aún seguía vigente. De cuando en cuando alguien inventa una palabra nueva, como si estuviera creando un concepto, cuando en realidad solo recupera una idea anterior. Por ejemplo, la palabra "diferenciación", que se ha usado mucho durante los últimos veinte años, se refiere en términos generales a la identificación de los distintos talentos de los alumnos para ayudarlos a desarrollar su potencial. Aunque en ocasiones sí supone todo un desafío ponerla en práctica, no se trata de una propuesta compleja; eso sí, la perdemos de vista cuando nos abruman las complicaciones, como pasaba con esa pintura que había bajo unos paneles de madera. Haríamos bien en traer a la luz las creencias y la práctica del pasado. Quizá eso nos ilumine.

Una clara lección de historia es la importancia fundamental que tienen los buenos profesores en el desarrollo de nuestros hijos. Sin embargo, en Gran Bretaña hemos

propiciado una actitud ambivalente a este respecto. Algunas personas se guían por la máxima de que "quienes pueden, que lo hagan; quienes no, deben saber que la enseñanza no es algo trivial". El ideal del profesor-sabio tiene una gran relevancia en diversas culturas, desde la antigua Grecia hasta Japón, aunque apenas encuentra eco en el mundo anglosajón. Por otra parte, la experiencia concreta del trato entre padres y profesores suele ser muy positiva, y las encuestas públicas sobre la valoración de las distintas profesiones tienden a colocar la enseñanza en muy buen lugar, incluso por encima de abogados y políticos. Sin embargo, en la esfera pública los británicos tienen la costumbre de discutir sobre posibles estructuras y sistemas de gobierno o sobre contabilidad y resultados, en lugar de centrarse en la calidad de los profesores y en su manera de trabajar.

Existe una falta de confianza hacia los colegios y los profesores, por una parte porque hay muchos profesores poco preparados e inadecuados, que han sobrevivido en el sistema durante demasiado tiempo; y, por otra parte, no ha habido ningún intento coherente por parte de los propios profesores de expresar claramente qué objetivos se proponen alcanzar con su trabajo. Sin embargo, también ocurre que tanto los colegios como sus profesores han tenido que ir asumiendo cada vez más unos problemas sociales cuya responsabilidad debería estar más repartida, especialmente con las familias.

Detrás de estas reflexiones sobre la cultura y el propósito de los colegios subyace una idea central, a la vez sencilla y profunda, fácil de expresar pero difícil de llevar a la práctica: debemos aprender a confiar en el profesor. Ahora mismo enseñar es una profesión bastarda. Como padres, esperamos que los profesores de nuestros hijos sean competentes profesionalmente y les exigimos estándares personales, superiores incluso a los de la mayoría de la sociedad. Sin embargo, todos hemos ido al colegio y sabemos quiénes son los profesores y cómo está la enseñanza. Conocemos a nuestros hijos mejor que los profesores y, sinceramente, podríamos decirles un par de cosas sobre lo que tienen entre manos.

A. C. Benson no prestaba demasiada atención a la formación del profesorado. Era, decía él, «como enseñar a la gente a hablar bien», lo único que se necesita es conocimiento sobre un tema y «una personalidad fuerte, alegre y eficaz». Las cualidades que él enumera son muy deseables, pero su argumento no era el adecuado, ni entonces ni tampoco hoy en día.

Los profesores deberían ser profesionales excelentemente cualificados y, como consecuencia, saber ganarse el respeto. La confianza nace de algo más que de la capacidad profesional; tiene su origen en la fe de un padre o un niño en un profesor al que realmente le importa su trabajo. Y esta es la parte triste. Me encuentro con muchos profesores de colegios británicos a quienes les gusta realmente su trabajo, pero se sienten poco formados profesionalmente, o poco apoyados y respetados.

Esto no pasa en otros países europeos. Los niños y niñas modelo, que muestran la eficacia de la educación occidental moderna, son los finlandeses. Repetidos exámenes internacionales demuestran que son ellos quienes se encuentran entre los primeros puestos: Finlandia parece haberlo hecho bien. La historia del desarrollo de Finlandia

impresiona e ilustra al mismo tiempo: pasaron muchas calamidades durante la Segunda Guerra Mundial, y después se vieron obligados a replantearse su sociedad y a pensar cómo querían sustentarla y enriquecerla a través de la educación. Al ser una sociedad relativamente pequeña y homogénea, los finlandeses no han tenido que enfrentarse a desafíos como los que tienen otros países grandes y multiculturales, aunque han tenido muchos retos y muy reales. ¿Y qué hay del secreto de su éxito?

Pasi Sahlberg, antiguo director general del Centro para la Movilidad y la Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de Finlandia, escribe:

> Son muchos los factores que han contribuido a la fama actual del sistema educativo finlandés: una educación para todos, unos planes de estudios modernos y enfocados al aprendizaje, y una preocupación constante por los alumnos con diversas necesidades especiales. Contribuye también la autonomía local y el reparto de responsabilidades. Sin embargo, la investigación y la experiencia señalan un factor que prevalece sobre todos los demás: la contribución diaria de un profesorado excelente.

En Finlandia, dar clase en un colegio es una profesión prestigiosa y admirada socialmente. Se ha creado allí un círculo vicioso, de modo que Finlandia es quizá el único país capaz de seleccionar a sus profesores de primaria de entre los mejores expedientes preuniversitarios. Sahlberg señala esta competitividad por obtener una plaza en las facultades de magisterio como un beneficio muy significativo (la competitividad llama a la competitividad: en 2010 había unos 6.600 aspirantes para 660 plazas disponibles en los programas de Magisterio de las universidades finlandesas). Los sueldos son similares a los de la media nacional y no ofrecen ningún incentivo en particular, pero la experiencia se premia con más aumento salarial que en otros países. No obstante, es fundamental que los lugares de trabajo de los profesores les permitan "cumplir con su misión moral". En el sistema finlandés, los profesores cuentan con una considerable autonomía profesional para poner en práctica aquello para lo que han sido educados. Allí pueden experimentar la sensación de ser valorados profesionalmente igual que los abogados, los médicos o los ingenieros.

Esa confianza y ese sentimiento de misión moral está presente en el modo de seleccionar y educar a los futuros profesores. Todos ellos deben estudiar una carrera universitaria exigente con su máster, que dura entre cinco y siete años. Esta preparación se considera normal y en el mundo universitario goza de un gran prestigio. Aquí hay que destacar un aspecto particularmente interesante: no hay ningún atajo ni ninguna alternativa para acceder a esta profesión.

Sin embargo, Gran Bretaña lleva años sumida en el lodo. Para empezar, siempre se ha pensado que a los profesores nuevos hay que formarlos, pero no educarlos. Esto es algo más que un juego de palabras. Los estudios de educación han estado más bien desprestigiados: solía preferirse más bien la vía de la especialización en algún otro campo, para después hacer algún curso extra de formación. El título de posgrado en Educación, que dura un año y que yo hice a mediados de los años 70, fue en su mayor

parte una pérdida de tiempo. Es cierto que había algunas prácticas a las que se les sacaba partido y que te ofrecían la posibilidad de experimentar y cometer errores, y también recuerdo algunas conversaciones que luego me han resultado útiles, pero tenían un carácter filosófico flojo y una lamentable falta de profesionalidad.

La situación no ha mejorado mucho en los últimos cuarenta años. De hecho, parece que el interés ha ido disminuyendo al tiempo que los cursos de formación dirigidos al profesorado empiezan a extinguirse. Todos los indicadores apuntan a que nos enfrentaremos a un déficit grande de profesores bien cualificados, una consecuencia que tiene su origen en un pensamiento confuso y en la falta de un plan coherente. El ritmo de reposición no es suficiente.

Como director, lo más importante que he hecho ha sido seleccionar a los mejores profesores que he podido encontrar, pero me encuentro en un dilema: valoro la educación continua, intensiva y sólida de los profesores, pero cada vez contrato a más gente con talento que carece de formación específica como profesor. En los últimos años he contratado a un montón de gente: un abogado, un oficial del ejército, un profesional del mercado financiero, un procurador y un editor literario, además de jóvenes recién licenciados y sin experiencia. Son personas inteligentes y motivadas que han respondido bien a los valores del colegio y al apoyo que se les ha dado. La formación directa en el puesto de trabajo funciona muy bien si se trata de una práctica básica, pero no es suficiente para llegar al nivel de profesionalidad y eficacia que se ve en Finlandia. Y tampoco podemos cubrir los huecos con proyectos como el de *TeachFirst*[3] aunque haya demostrado ser eficaz y muy creativo, para el poco tiempo que lleva.

Si queremos hablar seriamente del progreso de la educación de los niños en edad escolar debemos exigir que todo tipo de titulados pueda acceder a la enseñanza. Debemos también ofrecer una educación continua a nuestros maestros durante sus carreras, y procurar que su nivel salarial refleje tanto su grado de experiencia como su formación continua. Yo preferiría abrir las puertas a la contratación de profesores nuevos durante un periodo de prueba de dos o tres años, de manera que pudieran hacerse una idea lo más realista posible de las alegrías y sinsabores de la enseñanza antes de comprometer toda su vida profesional, como ocurre en otras profesiones. Las empresas fuertes saben que, para mantener su éxito, tienen que invertir en las habilidades de sus empleados. Enseñar es nuestra empresa nacional más importante y, sin embargo, no estamos tomándonosla en serio.

Y aún hay otra referencia más a los finlandeses. Puede darnos rabia ver que la clave se encuentra en otro área de trabajo, pero lo cierto es que los finlandeses son conscientes de los problemas y los desafíos a los que se enfrentan, y hay otro campo en el que llevan la delantera: la investigación. Esa misma empresa de éxito que invierte en las capacidades de sus empleados también se toma en serio la investigación y el desarrollo. Así son los finlandeses. La obligación de que los profesores tengan el grado de máster ha elevado a los docentes al nivel de profesionales que entienden la enseñanza como un todo, y que mejoran su trabajo constantemente. Se espera de ellos que estén al corriente de los avances más recientes en sus respectivas asignaturas y en la práctica de la enseñanza

como tal; se espera de ellos que aborden su trabajo desde una perspectiva de investigación, analizando regularmente todo lo que hacen y permaneciendo abiertos al cambio. Además, también deben ver esa formación continua del docente como el objeto de estos estudios e investigaciones. El profesor Hansele Nierin, de la Universidad de Helsinki, considera dicha formación basada en la investigación como algo fundamental a la hora de crear ese «propósito moral y esa ética profesional» que después conducirán a una confianza generalizada.

Desde principios de este siglo cada vez más colegios británicos han empezado a cuestionarse qué es lo que realmente ocurre dentro del aula. Esto marca un paso positivo, un enfoque que ha llevado a los colegios a dar más valor a la investigación. Más que cualquier otra cosa, el hábito de la investigación nos habla de cierta actitud mental. Eton ha abierto un Centro de Innovación e Investigación del Aprendizaje para integrar todas las investigaciones recientes, nacionales e internacionales, y animar a los docentes a estar abiertos a otras maneras de hacer las cosas, a ser ágiles y, sobre todo, a conocer de qué manera los jóvenes adquieren e interiorizan la información. Debería existir una red de centros como este en otros colegios, para así llevar a cabo investigaciones basadas en la evidencia.

Este nuevo enfoque no es ninguna licencia para desterrar el valor demostrado de los métodos tradicionales, como pretenden sus opositores; o, incluso peor, para simplificar y reducir toda la autoridad del rigor académico. Nada más lejos. La mayoría de las empresas más potentes incluyen funciones de investigación y desarrollo dentro de su estrategia de negocio; los colegios, no. A cualquier buen profesional debería resultarle de lo más natural ver que su modo de trabajar puede revisarse y mejorar.

Me produce escalofríos recordar lo poco que yo apreciaba todas estas cosas nada más acabar la carrera. Tenía que aprender algunas habilidades prácticas, sí, pero nada de formación continua. Viviría de las rentas de mi PGCE[4]. Ahora lo que me preocupa es que tenemos una generación de profesores jóvenes que creen que su meta profesional es llegar a determinados objetivos de evaluación predefinidos y nada más, porque nada más parece valorarse. No saben hacerlo de otra manera, y somos nosotros quienes hemos permitido que esto ocurra.

Hace poco visité un colegio público y me quedé observando una clase impartida por un joven inteligente que había logrado entablar una relación alegre y eficaz con sus alumnos. Había notitas naranjas por las cuatro paredes del aula. Estos avisos estridentes a los que el profesor se refería con mucha frecuencia tenían escrita una lista de objetivos de evaluación para ese año. El profesor sabía bien lo que hacía, y además tenía conocimientos: los niños estaban en buenas manos y los objetivos estaban claros para todo el mundo. Y, sin embargo, ya no recuerdo qué les estaba enseñando.

La sociedad se verá enriquecida si demostramos a nuestros profesores el potencial tan poderoso que tiene esta visión general de la enseñanza; si los formamos a conciencia, los supervisamos con regularidad y después dejamos que lleven al límite su vocación o, lo que es lo mismo, que sigan adelante con ella.

En cuanto a contratar a nuevos docentes, personalmente descarto a aquellos que lo

único que quieren es encontrar trabajo. En general resulta más atractiva la idea de contratar a quienes demuestran gozar de una mayor experiencia. Pero yo quiero algo más, aunque es mucho más difícil de encontrar: *vocación*.

Hace apenas cien años, A. C. Benson escribió que «los profesores de colegio» deberían «consagrarse deliberadamente a sí mismos al trabajo». El tirón de esa entrega, pensaba, era lo más importante de todo, aunque dar demasiada importancia a esa gran vocación estaba mal por dos cosas: porque hacerlo no era propiamente inglés (en definitiva, aquello era la Inglaterra eduardiana), y porque, según sus propias palabras, era algo «mojigato». Continúa diciendo que ha habido muchos docentes «indiscutiblemente mojigatos», caracterizados por una devastadora falta de sentido del humor.

La vocación de la que habla Benson consiste en actuar convencido de lo que uno está haciendo, pero de una manera «profunda y secreta». Un hombre debería «aceptar los inevitables errores de su vida como lecciones que demuestran que no siempre puede ser tan eficaz como le gustaría». Benson dice además que lo contrario es también un problema, cuando un profesor piensa que es solo un trabajador corriente, meticuloso, pero sin inspiración. El libro de Benson está lleno de observaciones y consejos prácticos, y se aprecia claramente cómo él mismo era un profesional con talento para las aulas, a quien un simple profesionalismo indudablemente le parecía una farsa hueca, sin sentido. La vocación, dicho de una manera un poco más profunda, le parecía la piedra angular.

¿Cómo atraemos a los jóvenes a la enseñanza hoy en día? Los desafiamos a que hagan algo útil para la sociedad y les pedimos que intenten dedicarse a ello. En la página web del Departamento de Educación hay un apartado, "Get into Teaching"[5], que habla de los beneficios de dedicarse a la enseñanza. Las investigaciones demuestran, dicen, que los profesores se sienten el doble de estimulados, felices, orgullosos, relajados e implicados que cualquier profesional de telecomunicaciones, finanzas o *marketing*… La verdad es que esto no es más que un aburrido reclamo, porque no logra identificar *por qué* existe esa "grandeza natural" de los profesores en el aula. Además, hace referencia solo a uno mismo. Sin embargo, consideran razonable que la página web anime a los futuros profesores a hablar con algún veterano de la profesión. ¿Por qué? Para saber qué es eso del "manejo del comportamiento, la gestión del trabajo, el conocimiento de la asignatura y el plan de estudios". Aquí no hay espacio para ideas pastelosas sobre la vocación, o la energía del optimismo, el amor por aprender o la vida compartida alegremente con los alumnos, y que distingue a los mejores profesores. La página de inicio de este sitio web no hace más que ilustrar lo absurdas que parecen esas "estupideces anticuadas, santurronas y altisonantes" de Benson. En su lugar, hay un profesionalismo agudo, refinado y, sobre todo, cuantificable. Y he aquí la desgracia: en el cuarto de siglo que llevo de director no recuerdo haber visto a los jóvenes de mayor talento y de mejores intenciones aventurarse a la enseñanza, como tampoco recuerdo una generación cuyas metas como profesores estén tan definidas.

Creo que el efecto de esta nueva ola de profesionalidad tiene mucha importancia para los colegios que tenemos y queremos tener. Los profesores, que se ven a sí mismos, cada vez más, como parte de un cuerpo profesional que emite resultados, terminarán como

funcionarios del sector servicios. Esta no es la queja de un profeta furibundo que anhela una utópica edad dorada, pero no me alegra esa desagradable falta de profesionalidad de los últimos años. En mi primer día de profesor, un colega más mayor y físicamente respetable me acorraló y me dijo que los buenos maestros no nacen, se hacen. Y que yo o mejoraba, o me iba. Después giró sobre sus talones y se marchó.

Observo a esta nueva generación de profesores jóvenes con tanto entusiasmo y tanta preparación: todos ellos merecen que se les anime a perseguir su vocación. Independientemente de la presión de la cultura de lo cuantificable, la responsabilidad de los directores es hacer que los profesores jóvenes sientan su vocación. En parte esto implica elogiar su contribución a la educación integral pero, lo que es más importante, significa también animarlos a ver que, cuando se entablan buenas relaciones con los alumnos y con los compañeros de trabajo, es cuando de verdad se crean comunidades eficaces: colegios que no solo obtienen las calificaciones más altas sino que, fundamentalmente, facilitan que los jóvenes aprendan a defenderse a sí mismos y a proteger algo más grande que ellos mismos.

Siendo yo un profesor joven había un colega más mayor que yo, casi fosilizado, que no paraba de dar la lata con la "primacía del amor". Casi le ignorábamos, sobre todo porque nos daba bastante vergüenza su manera de hablar, pero tenía razón. Y también A. C. Benson. Los grandes maestros utilizan la cabeza, pero enseñan desde el corazón.

---

[3] *TeachFirst* es una organización británica creada en 2002 para combatir las desigualdades en el ámbito educativo. Centra sus esfuerzos, entre otras cosas, en formar profesores que se comprometen a realizar sus prácticas en colegios con un alto porcentaje de familias desfavorecidas (N. de la T.).

[4] Siglas en inglés de *Postgraduate Certificate of Education*, que en España equivaldrían al antiguo CAP –Curso de Adaptación Pedagógica– o el actual MUP –Máster Universitario en Profesorado– (N. de la T.).

[5] En castellano 'Dedícate a la enseñanza' (N. de la T.).

3
La adolescencia

Un famoso agitador conocido como el Dr. John Keate, director de Eton a principios del siglo XIX, se convirtió en un símbolo de los grandes excesos de los colegios privados. Hubo una reseña en el *Manchester Guardian* que describía al Dr. Keate como un «vulgar rufián». En una época en la que el director debía lidiar él solo con unos doscientos niños, Keate solía adoptar un estilo combativo y plantarles cara. Incluso hubo dos ocasiones en las que se sintió obligado a llamar a la milicia local para reprimir un levantamiento de los estudiantes. Pero cuando se jubiló, sus antiguos alumnos le hicieron un reconocimiento; un estatus que podría ser consecuencia de una memoria selectiva y romántica pero que al parecer, en el caso de Keate, era algo más. El colegio «le tenía mucho cariño», era «el amigo incondicional» de esos chavales y «no era enemigo de nadie». Como antiguo alumno suyo, sir Francis Doyle escribió: «No tenía favoritos, y disciplinaba igual al hijo de un duque que al de un verdulero, con una imparcialidad perfecta». La coherencia y la justicia eran cualidades que necesitaban tanto los adolescentes de antes como los de ahora.

Doyle hace además una comparación muy significativa entre Keate y el importante Dr. Arnold. Con acierto y una gran altura de miras, el Dr. Arnold quería acabar con la inmoralidad y poner en marcha una revolución de la escuela privada, que formara buenos hombres gracias al deporte, la capilla y un sistema de liderazgo. Pero, como apunta Doyle:

> Había unas cualidades que Keate poseía para ser director, y Arnold no: saber que Dios quiso establecer un tiempo entre la infancia y la adolescencia, una progresión natural, para ser niño. Admito que él era duro con ellos, pero nunca dejó de ser amable o justo. En el fondo tenía buen corazón.

En comparación con ese Arnold, cuya preocupación era crear hombres, Keate parecía haberse dado cuenta de que existía algo que ahora llamamos “adolescencia”.

En términos generales, la respuesta de Arnold nos ofrece un indicio de cómo la sociedad ha considerado esos años de adolescencia. Antiguamente, la enseñanza, para quienes resultaba accesible, había que recorrerla lo más rápido posible para que los adolescentes pudieran ocupar su lugar como miembros útiles de la sociedad. Hay historias memorables que muestran la capacidad de esos jóvenes para asumir una gran carga de responsabilidad, como aquellos oficiales adolescentes de la Marina Real en época de los barcos de vela. Una parte de mí simpatiza con este tipo de educación,

porque en nuestra sociedad subestimamos sistemáticamente la capacidad de los adolescentes. Pero se corre el peligro de creer que los adolescentes no son más que adultos con menos experiencia: tal y como veremos, los años de la adolescencia son una etapa especial e importante del desarrollo humano.

En los últimos tiempos ha aumentado el culto al adolescente o la conocida "cultura juvenil". En realidad, fue hace unos sesenta años cuando la adolescencia empezó a identificarse como fenómeno social, un grupo que presentaba comportamientos y gustos particulares. Cuando resultó obvio que este grupo podía constituir un nicho de mercado valioso y diferente, la publicidad pasó a señalarles como objetivo. Quizá exagero si afirmo que la imagen pública del "adolescente" ha sido creada por motivos económicos, pero la verdad es que están íntimamente ligados. En la medida en que se ha ido describiendo a los adolescentes cada vez más como una tribu aparte, como si fueran criaturas distintas a los adultos, comprendemos cada vez menos lo que les sucede. El péndulo ha pasado al otro extremo: con demasiada frecuencia vemos a los adolescentes como extraterrestres, y es habitual ver a algunos padres que dicen que no son capaces de entender a su hijo y buscan la ayuda de alguien que pueda interpretar su extraña manera de hablar o incluso sus silencios.

Durante la mayor parte de mi trayectoria como profesor me he fiado de la intuición y del sentido común a la hora de tratar con adolescentes, y en realidad he contado con muy poca ciencia para ello. La mayoría de las cosas que sabemos los profesores viene dada por la propia experiencia.

Cuando me dirijo a los padres de alumnos nuevos el primer día de colegio comienzo mencionando que, por mi experiencia, empezar un colegio suele ser más duro para los padres que para el niño. También les recuerdo sus propios años de adolescencia, para lo cual hago referencia a mis propios recuerdos de adolescente: años donde uno se encuentra alternativamente distraído e interesado, hosco y simpático, entusiasmado e indiferente…, con toda la seguridad que traen consigo estos desconcertantes cambios de humor y de apetencias. Casualmente, con esa edad solo estaba seguro de una cosa: que nunca sería profesor. Y entonces hago referencia a un texto. En una ocasión leí un pasaje de un libro escrito por un profesor de Eton, John McConnell, en 1967. En él, el autor imagina la carta que hubiera deseado escribir a todas las madres cuando sus hijos cumplieran quince años. Tiene mucha razón y está lleno de sabiduría y de intuición. El libro está agotado de hace mucho tiempo, pero merece la pena leer este fragmento:

> Hoy Tom cumple quince años. Te encantará saber que esta mañana tenía en el buzón un buen puñado de sobres y paquetes. El pastel que pediste ha llegado bien y le he dado permiso para ir el próximo domingo a casa a comer con vosotros.
>
> Sin embargo, la verdadera intención de mi carta es intentar prepararte para un cambio inminente en la relación entre tu hijo y tú. Ese niño cariñoso que, con razón, ha sido tu orgullo y tu alegría, está a punto de sufrir una transformación tal que quizá empieces a preguntarte si eres madre de un monstruo. Te darás cuenta de cómo esa voz aguda ha comenzado a quebrarse. La pelusilla de sus mejillas y su barbilla va

endureciéndose y transformándose en cerdas desafiantes, y empieza a quejarse por las erupciones que le salen en la piel. Quizás ya hayas empezado a preguntarte en qué te has equivocado y qué has hecho tú para merecer esa nueva ira suya. Tú, que le has demostrado el mayor de los afectos, resultarás ser el objeto de sus afrentas y de sus peores comentarios. Y lo hace porque tú sigues siendo la mujer más importante de su vida y el objetivo más apropiado para su creciente agresividad masculina.

No desesperes. Capea el temporal. Sé firme pero cariñosa. En este momento en el que parece que te necesita mucho menos, en realidad te necesita más que nunca. Defiende los principios que consideres fundamentales. Cede en las cosas menos importantes. No te preocupes demasiado de la ropa que lleva o de la longitud de su pelo. Consuélate sabiendo que el humor que tiene ahora es transitorio. Si lo haces y permaneces firme como una roca en medio de la tempestad, ese niño pequeño a quien pensabas que habías perdido volverá a ti como un jovencito encantador, de aspecto cuidado y con unos modales exquisitos. Habrá merecido la pena esperarle.

Mientras tanto, estamos juntos en este infierno pasajero.

Leer esta carta en voz alta prepara a los padres para la manera en que intento describirles el modo que tenemos de llevar las cosas en el colegio, y también da consuelo. Uno de los mejores profesores que he conocido tenía el don de poder reducir las situaciones difíciles a proporciones razonables: "Está bien, no hay ningún problema" era la frase que solía repetirles a los padres preocupados por su hijo. Este profesor era una persona constante y con un gran sentido espiritual. Solía llevar razón, pues el adolescente normalmente estaba bien, aunque no siempre.

He ahí la dificultad. En realidad, en los colegios los profesionales hemos tenido poca habilidad para comprender las complejidades y matices de este comportamiento. Sin entrar a analizar cada problema, hemos hecho todo lo que hemos podido para ayudar, con la esperanza de que las cosas salgan bien, pero sin certeza ni confianza en algún procedimiento concreto. La aplicación de la neurociencia a la enseñanza cambiará todo esto. Hay descubrimientos emocionantes, que nos hacen ver que cada vez estamos más cerca de que la neurociencia ilumine nuestro vago entendimiento.

He tenido la suerte de contar como subdirector en Eton con el Dr. Bob Stephenson, profesor de Biología y Neurofarmacólogo de carrera. Él es quien, además de todas sus responsabilidades, ha estado ejerciendo de subdirector. Stephenson tiene un interés inagotable por la neurociencia, y sus charlas sobre la adolescencia han ayudado a muchos padres. Dice que todos tendemos a pensar que, cuando nuestros hijos llegan a la adolescencia, de alguna manera se tiende un puente entre la niñez y la vida adulta. Creemos que estamos tratando con un individuo que está atravesando una fase de desarrollo físico pero cuyo cerebro es completamente maduro, aunque aún inexperto, pero estamos convencidos de que no hay nada que una buena educación secundaria no pueda solucionar. Sin embargo, no hay nada más lejos de la verdad. Existen enormes diferencias entre el cerebro de un adulto y el de un adolescente. No debería sorprendernos el hecho de que, si al cuerpo le falta madurez física, en el cerebro tiene

lugar un proceso de desarrollo análogo y paralelo. Es posible que un adolescente que se comporte como un lunático sea sencillamente un adolescente normal. Como si se tratara de un proceso evolutivo diseñado para causar la máxima frustración a los padres. En el fondo, sin embargo, es un tipo de proceso cuidadosamente seleccionado para asegurar al niño el resultado más resistente y exitoso posible (y, aunque cuesta creerlo, también para los padres).

Hace más de dos mil años, Sócrates hablaba de los adolescentes en términos despectivos:

> Nuestra juventud actual ama el lujo, tiene pésimos modales y desprecia la autoridad; no muestra respeto por sus mayores y le encanta parlotear en lugar de esforzarse; ya no se pone en pie cuando entran los mayores; lleva la contraria a sus padres, conversan entre sí cuando están en compañía de sus mayores y tiranizan a sus maestros.

Quizá reconozcamos muchas de estas situaciones que describe Sócrates, como hacía Keate. Lo que empezamos a percibir ahora es que, para un niño, convertirse en un ciudadano decente no es solo cambiar sus actitudes sociales, hasta entonces inmaduras. Existen procesos biológicos complejos que determinan su comportamiento, a menudo inexplicable y muchas veces extraño.

Los psicólogos comparaban la adolescencia a un vendaval, un período lleno de estrés, pero no tiene por qué ser así. Parece extraño el hecho de que, con toda la supuesta sofisticación que hay a la hora de medir nuestros progresos académicos, hayamos ignorado en buena medida el comportamiento de esos jóvenes a quienes estamos intentando ayudar. Durante muchos años se ha dado por hecho que los buenos profesores tenían que ser sensibles a las necesidades y limitaciones de sus alumnos, y que los principios educativos que funcionan con los adultos deberían funcionar también para los adolescentes, quizás con alguna modificación. Pero los últimos experimentos en neurobiología demuestran que conceptos aparentemente sencillos, como la motivación por aprender y por conseguir unas buenas notas, precisan de un análisis más detallado. Esto no quiere decir que las generaciones anteriores estuvieran equivocadas.

Con diez años los niños son adorables y viven felices, convencidos de que son el centro de ese universo creado por sus padres. No tienen motivos para alejarse mucho de ese pequeño mundo. Se sienten a salvo y seguros dentro de él. De repente, y en cuestión de meses, algo dentro de sí los lleva a explorar un mundo más allá de ese universo egocéntrico que habían creado, y se ven obligados a buscar fuera nuevos modelos e identidades. Algunos de estos nuevos perfiles de personalidad y de comportamiento funcionan y perduran con el tiempo, pero en su gran mayoría no son más que destellos de un proyecto con una vida útil limitada.

Para nosotros es difícil imaginar o recordar bien cómo era vivir la adolescencia, y de hecho probablemente haya muchas buenas razones biológicas y prácticas por las que hemos borrado estos recuerdos. Sin embargo, imagínate que sueñas lo siguiente: vas a

toda velocidad por una carretera, en un vehículo superpotente y con un sistema de frenado claramente insuficiente. El acelerador parece funcionar por su cuenta, y de repente se queda apretado mientras otro coche intenta adelantarte. El camino que tienes delante se ve mal, el parabrisas está empañado y hay muchas otras rutas alternativas. La recompensa que te han prometido que habrá al final del viaje es enorme y, aunque a veces tienes el instinto de parar el coche, sabes que no hay vuelta atrás. Así es como empieza la adolescencia. En algunos aspectos parece un viaje inquietante y aterrador, pero en otros supone una fase de la vida enormemente emocionante y productiva.

Durante los últimos quince años ha habido un aumento casi exponencial de pruebas neurobiológicas que apoyan la investigación psicológica; en particular, la resonancia magnética está aportándonos muchísima información. Con ella podemos analizar mejor las transformaciones que sufren las estructuras del cerebro, pero también, al ser capaces de monitorizar el riego sanguíneo en el cerebro, podemos saber qué ocurre en aquellas regiones que se activan al llevarse a cabo determinadas tareas. En definitiva, sirve para ilustrar las conexiones que se establecen entre regiones separadas del cerebro.

Pero es necesario hacer una advertencia. Como ocurre con cualquier otro nuevo avance tecnológico, algunos se abalanzan a veces sobre estos resultados de la tecnología para probar sus tesis. No es un fenómeno nuevo. Con los primeros estudios genéticos sobre esquizofrenia, cuando se daba por sentado que había unos determinados genes que predisponían a esta terrible enfermedad, se produjeron modelos simplistas que indicaban que aquello iba en el código de la familia. No se produjo, como tampoco se buscó, ninguna explicación a nivel genético que defendiera que la pobreza fuera algo hereditario. Estos conceptos científicos básicos tienen que estar claramente verificados.

Ya los primeros estudios con adolescentes ofrecieron un excelente análisis estructural que mostraba clara y sorprendentemente los enormes cambios que existen en la estructura de la corteza cerebral y que no terminan de completarse hasta los veinte y muchos años. Para aquellos padres que acaban de embarcarse en la adolescencia de sus hijos, la noticia es que este viaje intrigante, fascinante, desafiante y en ocasiones lleno de baches no termina, en el caso de los varones, hasta que tienen unos veintiocho años. Al aportar todos estos datos a los padres, las madres no creían que fuera solo hasta los veintiocho; muchas decían que la persona con quien se habían casado seguía siendo un adolescente.

En el cerebro existen cambios tanto progresivos como regresivos. Los primeros incluyen:

- la neurogénesis (el crecimiento y la ramificación de las células nerviosas),
- la sinaptogénesis (la creación de conexiones nuevas) y
- el aumento de la mielina (el aislamiento de los tractos de fibra larga que mejora la velocidad de transmisión).

Quizás este crecimiento y esta progresión sean lo que esperábamos, pero los cambios regresivos son como mínimo igual de importantes. Estos incluyen la muerte celular y la poda sináptica. Las sinapsis se extienden muchas veces como las ramas de un árbol; algunas de estas ramas se usan con regularidad, otras no. Estas últimas terminarán

marchitándose, están "podadas". En parte, este proceso es algo pre-programado, pero también está íntimamente ligado a su uso ("o lo usas, o lo pierdes"), lo cual está bien respaldado por la neurobiología. En los años ochenta se llevó a cabo un trabajo muy interesante sobre el mecanismo que cambia la habilidad de los bebés japoneses para detectar la diferencia entre los sonidos R y L (un fenómeno muy característico al escuchar hablar a los japoneses). Los bebés japoneses que no habían sido expuestos a pequeñas diferencias entre ambos sonidos durante un período crítico de nueve meses perdían la habilidad de identificarlos y articularlos. Esto no quiere decir que sea imposible aprender posteriormente esta distinción, pero la facilidad para hacerlo se ve alterada por la pérdida de vías clave, y las técnicas que necesitarán para aprenderla podrían ser diferentes y más difíciles.

La importancia de la muerte celular es un elemento clave en la adolescencia, e incluso durante toda la vida; quizá nos sorprenda, pero tiene implicaciones muy importantes a la hora de aprender. Las alteraciones en estos sistemas maleables durante períodos críticos de la adolescencia pueden tener un impacto significativo. Hay un aumento masivo y natural de crecimiento sináptico justo antes del inicio de la pubertad, y otro período prominente de la poda sináptica y la plasticidad durante la adolescencia. En algunas regiones cerebrales se eliminan incluso hasta la mitad de las conexiones sinápticas. Por tanto, la imagen que tenemos es la de un escultor empezando a trabajar con un bloque de mármol al que le faltan partes; la calidad de la pieza final dependerá de un sinfín de influencias y de posibilidades diferentes pero, al final, en la piedra original apenas podremos ver los rasgos iniciales.

El tamaño total del cerebro de un adulto alcanza su noventa por ciento a la edad de seis años. Generalmente, el motor básico y las funciones sensoriales maduran con más rapidez que otras funciones superiores, como la toma de decisiones o el control del esfuerzo. Indirectamente, los niños de nueve y diez años se empapan de experiencias sensoriales como si fueran esponjas, y desde la pubertad en adelante se ven obligados a canalizar y a dirigir esta experiencia sensorial para obtener una buena retroalimentación. Esta retroalimentación puede ser positiva (volitiva) o negativa (aversiva); en muchos casos no importa cuál de ellas sea, porque lo que importa verdaderamente es obtener dicha retroalimentación. A veces las respuestas de los adolescentes parecen ser "o blanco o negro", como si estuvieran deseando ver nuestra reacción. Pero es que eso es exactamente lo que están haciendo.

Las imágenes por resonancia magnética (IRM) muestran que la pérdida de materia gris (la poda) aparece antes en la corteza sensoriomotriz y más tarde en la corteza dorsolateral prefrontal. Lo más interesante es esta poda tardía de la corteza frontal. Estas áreas del cerebro intervienen a un nivel superior en la integración de la información necesaria para planificar, plantear estrategias o establecer objetivos: todas ellas, actividades que requieren la habilidad de centrar la atención y controlar el comportamiento. Y lo que es más importante, las conexiones entre estas importantes regiones de la corteza frontal y las estructuras que hay por debajo, y que estimulan los comportamientos volitivos (el núcleo estriado) y aversivos (amígdala), son muy

inmaduras y tienen pocos vínculos con la memoria (hipocampo). La imagen que tenemos ahora, por lo tanto, es la del comportamiento de un motor en marcha, apenas acompañado por esas funciones superiores que permiten que exista una diferenciación sutil en cuanto a qué conviene hacer. El motor ya está encendido, pero la selección de marchas, los indicadores y el uso del freno pueden activarse de manera espontánea. Como veremos más adelante, esto tiene graves implicaciones no solo en el cuerpo adolescente que está creciendo, sino también en la manera en la que el adolescente percibe el comportamiento social.

Esto podría no parecer un problema en sí mismo. Después de todo, si este desarrollo fuera un proceso lineal, lo único que veríamos sería el desarrollo de un nivel de control cada vez mayor y, por lo tanto, un comportamiento más maduro. Sin embargo, no se trata de un proceso lineal, y hay una zona importante que cambia a gran velocidad desde el comienzo de la adolescencia. Los padres conocen bien la impulsividad de los niños pequeños y su incapacidad para relativizar la importancia de las cosas. Los cogemos de la mano mientras caminamos por la acera y evitamos que salgan corriendo a la carretera para acariciar al perro del vecino cuando hay un camión de diez toneladas viniendo hacia ellos. Sin embargo, tendemos a tener poca paciencia con los jóvenes que saltan desde un acantilado por una apuesta, consumen éxtasis porque sí o participan en una serie de comportamientos de riesgo. Asumir ese tipo de riesgos ha quedado plasmado en numerosas ocasiones en la literatura sobre adolescencia, tanto en libros científicos como culturales, y suele atribuirse a la poca educación o a un súbito impulso hormonal que hace subir la sangre a la cabeza. En realidad, manifiesta un proceso evolutivo cuidadosamente definido y que está pensado para modelar las regiones superiores del cerebro.

Desde el punto de vista evolutivo la adolescencia es un período en el que se busca la independencia de la protección inmediata de la familia, y que al mismo tiempo puede poner al individuo en peligro en algún momento. Estos comportamientos de búsqueda de independencia se observan en otras especies de mamíferos, con tendencias a un comportamiento dirigido por sus iguales y cada vez más atraídos por la novedad, todo lo cual se refleja en la propensión de los adolescentes al comportamiento de riesgo. En términos científicos, este comportamiento de riesgo podría definirse como el producto de unos sistemas de control inmaduros en los lóbulos frontales y un motor muy poderoso en el núcleo estriado, que busca estímulo y recompensa. Es probable que este patrón de comportamiento sea una característica evolutiva: un individuo “necesita” tomar parte en estos comportamientos arriesgados para abandonar un medio familiar y seguro, encontrar una identidad y hallar a alguien con quien procrear. Dicho en estos términos lógicos parece que se trata de un asunto sencillo, pero es sorprendente lo complicado que es esto para muchos jóvenes y para sus padres. Ese coche con exceso de potencia está precipitándose hacia lo desconocido y con lo único que cuenta es con un sistema de frenado muy insuficiente.

¿Y qué hay de ese cristal del parabrisas empañado? Cuando las redes prefrontales no son completamente maduras hay muchas más posibilidades de que los adolescentes

necesiten maximizar estos recursos a la hora de hacer frente a tareas que requieran de esa actividad prefrontal. Factores de estrés adicionales, esperados o inesperados (familiares, sociales o problemas de salud, por ejemplo) pueden conducir a un comportamiento deteriorado, puesto que los lóbulos frontales están sobrecargados y la interpretación de los estímulos podría residir ahora en estructuras subcorticales como la amígdala. En términos sencillos, cuando tu hijo está pensando en otras cosas, como en haber roto con su novia o saber que están a punto de salir las notas de esos exámenes que le habían salido tan mal, su respuesta hostil o extraña a una pregunta que le hagas, por sencilla que parezca, tiene una explicación científica. Es bastante irritante que le hagas una pregunta a alguien de forma educada y te conteste agresivamente: "¿Por qué me miras así?". Lo único que estabas haciendo era expresar un poco de preocupación amable y paternal…

El cristal empañado describe esta percepción distorsionada del adolescente sin ese filtro de cristal normal que aligera los lóbulos frontales. La tarea de tratar con adolescentes es complicada por el hecho de que sus caminos pueden ser completamente diferentes. Algunos padres dirán que nunca ven ninguna de estas aparentes dificultades, y ahí está el problema. Esculpir esos lóbulos frontales e integrar con ellos el resto de los sistemas de manera estable podría ser un fenómeno relativamente constante, y en ocasiones así es. Hoy en día, la mayor parte de los científicos considera que el desplazamiento del equilibrio hacia un mayor control del lóbulo frontal constituye la base biológica de la madurez. El desarrollo de una autorregulación eficaz, por ejemplo (la habilidad para retrasar la gratificación de la recompensa inmediata y lograr seguir las reglas, tomar decisiones apropiadas y mantener los objetivos), depende en gran medida del desarrollo de esas redes que intervienen en el control cognitivo.

Actualmente, los neurocientíficos están progresando significativamente a la hora de identificar estas redes y desarrollar estrategias que maximicen la experiencia social que requiere esta integración estable. Sin embargo, lo que está claro es que es absolutamente esencial dejar que los adolescentes cometan errores o tengan experiencias extravagantes, pero también es igualmente esencial facilitar que lo hagan en un medio seguro, donde puedan equivocarse y aprender de la experiencia.

¿Y qué pasa con el acelerador, que se pisa cuando el coche de detrás trata de adelantar? El adolescente es particularmente sensible a la presencia de sus iguales y a la influencia de los grupos. Por ejemplo, en los juegos de conducción simulados, cuando el objetivo es llegar al final de una ruta complicada en el menor tiempo posible, el simple hecho de saber que el resto está observando altera el comportamiento del individuo. No es así en el caso de los adultos. Los adolescentes asumen más riesgos en ese juego, y el resultado se refleja en una mayor actividad en el núcleo estriado y la corteza frontal, cambiando el valor potencial de la recompensa por las decisiones arriesgadas. Este efecto es particularmente notable en aquellos a quienes les preocupa su imagen ante los demás. Como padres queremos confiar en que nuestros hijos, que acaban de sacarse el carné de conducir, van a ser responsables cuando salgan por la noche con sus amigos, pero nos preocupamos por el alcohol y no tanto por sus amigos. En la práctica, la generación actual de adolescentes ha aprendido a no beber y conducir casi mejor de lo

que lo hizo la generación de sus padres. El verdadero peligro está en la compañía de sus amigos. Mientras que no me importaría nada que los adolescentes fueran en coche al colegio, bajo ningún concepto les dejaría dar una vuelta con sus amigos. Y, desde luego, conmigo no funcionaría eso de que "se concentran mejor" cuando conducen con la música a todo trapo.

Las personas somos una especie profundamente social. Creamos amistades, relaciones amorosas, unidades familiares, grupos sociales, sociedades y culturas. Nuestro cerebro ha desarrollado redes especializadas que reciben y procesan la información social. Estas redes nos permiten reconocer a los demás, conocer sus opiniones y evaluar sus deseos, creencias e intenciones. En resumen, para ser competentes necesitamos tener una "psicología natural" y poder decidir en un instante cómo vamos a actuar en una situación social determinada.

Al alejarse los adolescentes de su grupo familiar inmediato, su dependencia de los lóbulos centrales para integrar la información de la memoria es cada vez mayor, e inicialmente no se les da muy bien. Al haber pasado buena parte de mi carrera como docente en colegios internos, para mí ha supuesto una experiencia fascinante observar cómo diez niños de trece años que tienen que estar juntos en un internado son capaces de gestionar las innumerables complejidades que implica crear un grupo estable e integrado. El científico ve cómo cada uno, con su sistema neurológico incipiente y único, se las arregla para desenvolverse en el grupo. Como profesor, a mí lo que me interesa es ver de qué manera algunos grupos desarrollan lazos fortísimos (esos diez niños queriendo irse juntos de vacaciones, por ejemplo), mientras que otros grupos flaquean y en ocasiones se vuelven disfuncionales.

De manera análoga, formar parte de un grupo aumenta el deseo de novedades, emociones y riesgos, y ofrece oportunidades para explorar el comportamiento adulto y hacerse más experto ante los desafíos de la vida. Los padres que me preguntan por la importancia de esta experiencia grupal a veces se sorprenden cuando les respondo que se trata de una "provisión de caos controlado". El ambiente de un internado ofrece una oportunidad única de poner a prueba muchas identidades diferentes, así como reacciones a las mismas, y ello sin que se haga ningún o casi ningún daño a la unidad familiar, en este proceso a veces tan inestable. Sin embargo, el éxito de la educación depende tanto de la solidez como de la sensibilidad del parachoques. Los adolescentes pueden y, de hecho, deben reaccionar contra las instituciones y las reglas, pero a cambio estas deben pensarse con límites claros y con conocimiento de qué es lo que rige el comportamiento de los adolescentes.

Uno de los desafíos de los educadores es interiorizar las investigaciones neurobiológicas y entablar nuevas vías de entendimiento con los jóvenes. Esto no implica que los directores deban atenuar el castigo de un comportamiento inadecuado, aunque el culpable afirme no haber tenido control sobre su comportamiento ("no he sido yo, señor, ha sido mi cerebro"). No obstante, sí me produce cierta simpatía ese niño que viene a mí por haber cometido alguna falta de disciplina y que ha actuado de una manera extraña y que, a la pregunta de "¿por qué lo has hecho?", responde con un "no lo sé,

señor". Puede que parezca la manera perfecta de evitar más preguntas incómodas, pero lo cierto es que es muy probable que no tuviera ni idea. Dada la combinación de interacciones poco desarrolladas entre los lóbulos frontales y los sistemas motivacionales, la presión de los compañeros, las expectativas de los padres y el desarrollo físico, ¡no es de extrañar que el camino se vea borroso!

Debido a la heterogeneidad de los cerebros y el rango de experiencias de desarrollo diferentes, es sorprendente que los adultos sean capaces de comunicarse entre sí. De hecho, a veces uno se pregunta si de verdad lo estamos consiguiendo… Pues es más complicado comunicarse con un adolescente, porque con quien estamos tratando es con un individuo cuyo cerebro aún no se ha desarrollado del todo. Un profesor con experiencia vive y respira en este mundo, y cambia constantemente su manera de enfrentarse a las situaciones para que el clima de aprendizaje sea el más propicio posible. Comprender los mecanismos del cerebro que hay tras el aprendizaje y la memoria podría transformar lo que hacemos en el aula. En los círculos educativos está de moda decir que la mayor parte de lo que hacemos será reemplazado por programas informáticos interactivos e inteligentes. Aunque no dudo de que habrá avances significativos en este campo, tampoco tengo ninguna duda de que el aprendizaje es mucho más efectivo cuando se transmite a través del contacto humano y social.

Una advertencia ante esa idea del "o lo usas o lo pierdes" que mencionaba antes es el *cómo* lo usas. Los niños japoneses que estaban dentro de esa etapa crítica de desarrollo para distinguir los sonidos R y L eran capaces de recuperar esa función, siempre y cuando fuera otra persona la que interviniera. Ver a la misma persona no era suficiente, y tampoco el sonido de forma aislada. El material entregado era exactamente el mismo, pero la experiencia directa influía. Ahora se está descubriendo que, al parecer, los mecanismos que pueden estimular el núcleo estriado ante la presencia de material pueden tener poderosos efectos sobre este aprendizaje. Comprender estos procesos permitirá a los docentes investigar nuevas formas de estimular el compromiso académico.

En todo esto, las actitudes y las opiniones de nuestros hijos no pueden ni deben ignorarse. Mark Twain resume muy bien esta diferencia de perspectiva: «Cuando yo era un niño de catorce años, mi padre era tan ignorante que apenas podía soportar tenerle cerca. Pero, cuando cumplí veintiuno, me sorprendió lo mucho que había aprendido mi padre en siete años». Me sorprende constantemente lo mucho que puede contarnos un adolescente: solo con observarle podemos asomarnos a su mundo. Hace unos cuantos años, un dirigente de Facebook vino a hablar con los chicos, sin duda para indagar sobre cómo era la mente de los adolescentes. Uno de ellos le hizo una pregunta: "¿Y si cada vez que compraras algo por internet todos tus amigos pudieran verlo en Facebook?". Tal sugerencia me asombró porque suponía una gran invasión de la privacidad, pero la pregunta provocó un sorprendente murmullo de emoción por toda la sala. Al parecer era el Santo Grial. Si alguna vez tu hijo, que está en su habitación, en el mismo edificio que tú, te envía un correo electrónico o un mensaje de texto, quizá te preguntes dónde vamos a ir a parar… De hecho, a los padres les asusta esta proliferación y popularidad de las

redes sociales…

Para los hijos, sin embargo, este tipo de contacto virtual puede tener mucho sentido. Definas como definas la sociedad humana, es imposible tener tres mil amigos, pero disponer de tres mil personas con quien poner a prueba infinidad de identidades es relativamente inofensivo y posiblemente incluso beneficioso. Varios estudios han demostrado que la sensibilidad de los adolescentes ante la aceptación o el rechazo de sus compañeros es muy superior a la de los niños o los adultos. Para los adolescentes, cómo aparecen ante su grupo de amigos es más importante a la hora de evaluar su autoestima. Dada su inmadurez cognitiva en el ámbito social, una retroalimentación instantánea en los medios sociales podría ser valiosa.

Necesitamos preguntarnos si las redes sociales guardan alguna relación con el cara a cara. Ya se ha dicho que, como herramienta de enseñanza, no sería el caso. Pero podría salvar al adolescente de algunos de esos momentos más dolorosos que pueden tener lugar en grupos de amigos, precisamente porque evaden las molestias de su poca habilidad para interpretar las situaciones sociales. No obstante, no cabe duda de que los adolescentes se angustian más que los adultos o los niños cuando se sienten socialmente aislados. Humildemente, no sabemos cómo interactúan los jóvenes en las redes sociales, pero lo que es sorprendente es su desarrollo. Tal y como les pasa a muchos padres, mi cerebro no está sintonizado con esto y, de hecho, creo que es algo que de alguna manera me supera.

Eso tiene muchas consecuencias. Por defecto, los adultos piensan que hablar a los jóvenes para transmitirles toda nuestra sabiduría es fundamental para el proceso educativo, pero podemos aprender mucho más escuchando y discutiendo. El tiempo que pasamos escuchando a nuestros hijos adolescentes es un tiempo valioso; seguro que aprendes muchas cosas que no sabes y quizás no querrías saber, pero al menos hay un escenario de diálogo.

Durante todos los años que he sido profesor nunca han dejado de sorprenderme la creatividad y la flexibilidad de la mente adolescente. Es una de las alegrías de ser profesor, y desgraciadamente el mundo de la educación está acabando con esto. El énfasis casi doctrinal de nuestra sociedad en el razonamiento deductivo, el pensamiento convergente y la memoria selectiva excluye el pensamiento divergente, la aproximación y, lo que es más importante, la capacidad de adivinar. Si verdaderamente estamos dispuestos a entender cómo funciona la mente de un adolescente y queremos poner en marcha maneras efectivas de minimizar los efectos de esa tendencia al riesgo, necesitamos entender de verdad estos procesos y comprometernos con ellos. Tomar drogas y dedicarse al juego no tiene ninguna lógica. Los adultos también pueden aprender; comprender estos mecanismos nos permitirá fomentar la creatividad y valorar esa espontaneidad tan característica de la mente adolescente.

Consejos prácticos para padres

Si nos tensiona la relación con nuestro hijo, conviene recordar que, desde el punto de vista neurológico, a él no. Así que, ante todo:

1. Mantén conversaciones frecuentes, por mucho que tu hijo se resista. Esto debería resultar algo natural y hacerse como una cosa más en el día a día, y no considerarlo algo especial que ocurre solo cuando surge un problema.
2. Si hablar en casa es un problema, piensa en otro lugar. Un viaje en coche, solos, sin mirarse a los ojos, puede fomentar una conversación sencilla y discreta. ¡Es sorprendente la de cosas que se pueden contar en un coche!
3. La sinceridad es la clave. Sé coherente.
4. Especialmente con los chicos, trata los temas de uno en uno. No te crispes bajo ningún concepto. No digas: "Y por cierto…".
5. Recuerda que la identidad de los adolescentes no es algo fijo: una actitud o un determinado comportamiento puede cambiar fácilmente.
6. Evita las generalizaciones, especialmente hablando de sus amigos.
7. ¡Escucha!
8. Sé fuerte; los adolescentes te decepcionan una y otra vez, pero necesitan que estés ahí.
9. Por muy frustrante que sea, critica su comportamiento, no a ellos. Puede que se encojan de hombros, pero necesitan mucho afecto.

4
Sexo, drogas y rock'n'roll

Como hemos visto, los impulsos que guían la adolescencia no son lógicos en absoluto, sino más bien espontáneos y fruto del deseo de experimentar: y lo hacen, a veces, liberándose de los lazos de la infancia y de la familia. La canción de Ian Drury *Sex & Drugs & Rock & Roll*, de 1977, habla precisamente de romper con lo mundano, aunque pronto se popularizó como himno *punk* que aplaudía el exceso. Para los padres suena a manual de instrucciones redactado por el propio adolescente. En una época en la que sus hijos están constantemente buscando los límites y experimentando, las pesadillas de los padres giran precisamente en torno al sexo, las drogas y la cultura juvenil.

Sexo

Como padres queremos que nuestros hijos lleven una vida sana y equilibrada, que disfruten de sus relaciones y que estas los reconforten. Conservamos ciertos recuerdos adolescentes de la confusión, la ignorancia y la inseguridad en cuanto a la sexualidad, pero esos recuerdos no nos preparan para tratar con nuestros hijos, y de hecho podrían incluso añadir más confusión al tratar de aconsejar. Aunque la mayoría de las veces resulte todo un reto, el mejor consejo es hablar abiertamente de sexo, con naturalidad.

Los padres me cuentan que les preocupan especialmente: cómo abordar el tema del sexo con un menor y la omnipresencia de la pornografía.

La presión sobre los adolescentes, especialmente sobre las chicas, para ser activas sexualmente, parece haber aumentado de forma exponencial, avivada por Internet y por los medios de comunicación social. Una chica joven, por ejemplo, puede no tener ningún deseo físico en absoluto, pero el hecho de que sus amigas piensen que es patético no participar en algún tipo de juego sexual puede ser suficiente incentivo. Entre la ansiedad de sus padres y lo que podrían opinar sus amigas, normalmente quienes ganan son las amistades. Qué fácil es seguir adelante con ello, además, si estás convencido de que tus padres no se van a enterar nunca…

Hay muchos argumentos que abogan por una educación sexual temprana a los niños, pero es un equilibrio difícil de alcanzar. Como padre quisiera que mi hija tuviera una visión inocente de la vida durante el mayor tiempo posible, pero no querría que, por ignorancia, hiciera algo que ella no quisiera hacer. Explicar cómo funciona el sexo es una cosa, pero ponerlo en contexto es más difícil y también más importante.

Con trece años, los chicos y las chicas necesitan hablar abiertamente con los adultos sobre sexo para dejar sentadas las bases ante lo que para ellos es una curiosidad creciente. Sin conocer los hechos, resulta sorprendente de lo que son capaces los mitos, como pensar que la promiscuidad no acarrea ningún riesgo para la salud, o que el sexo oral no es una actividad sexual. También hay verdades duras, como que tener sexo con múltiples parejas aumenta el riesgo de enfermedad. También es fundamental hablar de otra posibilidad: la de decir que no. Se aprecia perfectamente el alivio de algunos jóvenes, tanto varones como mujeres, al explicarles que es normal y saludable no tener ninguna relación sexual durante la adolescencia. Cuando se habla de "los beneficios del sexo seguro" da la impresión de que tener sexo debe ser la norma habitual en los jóvenes.

La conducta en las relaciones amorosas merece por lo menos tanta discusión como los temas científicos sobre sexo, pero esto apenas ocurre en los colegios porque a los profesores les parece un terreno peligroso: la biología es más segura. Un buen tema de conversación, en el colegio o en casa, es la edad de consentimiento sexual. ¿Por qué existe una edad mínima de consentimiento? La mayoría de los adolescentes reaccionarán bien ante este debate y, aunque haya posturas distintas, apreciarán que las leyes pueden protegerles y mejorar sus elecciones individuales. En la misma línea, el sentido común que tienen las "leyes" paternas puede ofrecer un buen debate: por qué dejas o por qué prohíbes que tu hijo duerma con una amiga en tu casa, por ejemplo. Según la lógica adolescente de los coches de choque, explicar por qué existen las reglas es necesario; las razones evidentes para un padre no lo son tanto para ellos.

Las maneras de ser de los padres tienden a englobarse dentro de estereotipos: o tiránico, o blandengue. Pero hay una tercera vía: las investigaciones demuestran que los padres que marcan unos límites pero a la vez discuten las razones que justifican esas decisiones educan adolescentes más seguros de sí mismos, equilibrados y autosuficientes, y menos susceptibles a la presión de la gente de su edad. Para un adolescente, una simple negativa nunca funciona a largo plazo.

La facilidad de acceso a la pornografía es sobrecogedora. En Internet hay muchísimas páginas dedicadas a ello, y a menudo los padres preguntan hasta qué punto tienen que preocuparse. En conversaciones con adolescentes, ellos dicen que saben diferenciar entre las imágenes y la realidad. Son curiosos y la pornografía les resulta algo emocionante, pero no se lo toman como si fuera un manual para sus relaciones. En muchos casos esto puede ser cierto. Igual que ocurría en los años sesenta cuando se hablaba del efecto negativo de la violencia de los dibujos animados sobre los jóvenes, no existe ninguna prueba científica que relacione ambas cosas. Sin embargo, el uso reiterado de la pornografía sí influye en la manera de comportarse de los jóvenes, especialmente en el área de los medios de comunicación social y los mensajes de texto. El posible daño no viene dado solamente por el material en sí mismo, sino porque interiorizan sus valores.

Un chico de catorce años envía a su novia, de la misma edad, un correo electrónico con imágenes de mujeres jóvenes en actitud provocativa. A él dichas fotografías le

excitan, así que da por hecho que a ella le ocurrirá lo mismo y le animará a enviarle fotografías de ella misma. La comunicación se ve interrumpida por uno de los padres, e inmediatamente se le comunica el hecho a la policía. Para sorpresa del chico, su comportamiento es calificado de pedófilo y se inicia una larga investigación al respecto. Este incidente es interesante por varias cosas: para empezar, nos hace ver la lógica de un niño de catorce años y nos asoma al miedo permanente de los padres; además, deja ver también la mano dura con la que actúa en ocasiones la ley. Pero, sobre todo, sirve para demostrar por qué hay que hablar de sexo.

¿Cómo debería reaccionar un padre cuando pilla a su hijo, habitualmente varón, con pornografía? Yo aprovecharía la oportunidad para hablarle abiertamente y darle motivos, distinguir entre fantasía y realidad, tratar de la frecuencia y de la adicción, pero sin mencionar culpabilidad o prohibiciones.

La mayoría de los niños no tendrá problemas: al final resulta aburrido y las relaciones auténticas adquieren un significado mucho más hondo y valioso. Un número reducido de casos puede obsesionarse con el tema e incluso volverse adicto. Es mucho más fácil que se inicie una adicción en un adolescente solitario, aislado y socialmente angustiado, puesto que para él la pornografía es un refugio. Si las actividades sociales empezaran a perder importancia y comenzara a recluirse podría haber indicios de adicción. Nuestro acercamiento debería ser más o menos el mismo, pero sí haría falta prohibir el acceso al ordenador y a las redes sociales. A un adicto al juego incluso perder le gusta; para un adicto a la pornografía ninguna barrera será suficiente para disuadirle, y necesitará ayuda profesional. Para la mayoría de los jóvenes, el interés en la pornografía es una curiosidad natural, pero lo cierto es que para los padres la pornografía resulta un claro desafío, porque no hablamos lo suficiente sobre temas de sexo y enamoramiento.

Droga

Todos somos susceptibles a las drogas, sea al exceso de cafeína o a la dependencia de la aspirina. Como adultos, nuestra experiencia y nuestra capacidad de autocontrol generalmente nos protegen de la tentación de aquellas drogas que pueden hacernos daño. En estos temas, sería un error dar por hecho que la percepción de un adulto puede aplicarse de igual modo a un adolescente. Consideremos los hechos:

Hecho 1: Una mayoría considerable de adolescentes se verá expuesta, de una manera u otra, a drogas potencialmente peligrosas.

Hecho 2: La mayoría de los padres no quieren creerlo, así que no lo creen.

Puede que estas afirmaciones tan atrevidas resulten excesivamente alarmistas, pero nacen de la experiencia de estar en colegios y ver cómo tratan las familias con sus hijos. La afirmación de que la mayoría de los adolescentes se verá envuelta en este tema no significa que estarán en riesgo de un daño permanente o que estén al borde del desastre,

pero sí que estos jóvenes tienen muchas probabilidades de que otros les ofrezcan drogas recreativas en fiestas, por la calle o incluso en el colegio o en casa de un amigo.

Es difícil describir lo que hay ahí fuera. Un desafío particularmente importante para los padres y los colegios supone el intentar mantenerse al tanto de los tipos de sustancias que existen, por no hablar de cómo se las llama en el lenguaje de la calle, lo cual cambia a gran velocidad. "Hierba" suena bastante anticuado: términos como anfetas, *popper*, LSD, caballo o monguis suenan más exóticos, pero ya están pasados de moda.

Las sustancias que más se consumen y de las que más abusan los adolescentes pertenecen por lo general a uno de estos tres amplios grupos:

— depresivos (entre los que se incluyen el alcohol, los tranquilizantes o la inhalación de sustancias volátiles, como el líquido utilizado para encender cigarrillos);
— estimulantes (nicotina, anfetaminas y cocaína, además de alucinógenos como el cannabis);
— narcóticos (fundamentalmente heroína).

Todos ellos pueden ser nocivos. En un solo año, por ejemplo, ciento treinta adolescentes murieron en el Reino Unido por pulverizarse un fluido en la garganta mediante un aerosol. Tampoco deberíamos dejarnos persuadir por algunos de los mitos en torno a las drogas. La imagen plácida de un cannabis puro y relajante de los años setenta ha sido sustituida por una versión mucho más fuerte que, consumido en dosis altas, produce reacciones que van desde la ansiedad hasta la paranoia e incluso la psicosis. Hoy en día está comprobado que el uso reiterado del cannabis puede ocasionar un daño permanente a las conexiones nerviosas del cerebro, que deriva en problemas de aprendizaje, de falta de motivación e incluso de personalidad. No hay droga segura o inofensiva.

Quizá tus hijos te digan que no hay ningún problema con las llamadas "drogas legales", después de todo son legales, pero este grupo es el más preocupante de todos. La única razón por la que muchas de estas drogas no son ilegales es porque son compuestos nuevos, desarrollados para hacer dinero fácil, y las leyes aún tienen pendiente identificarlas. Estas drogas legales del tipo de los cannabinoides (*spice*) y la mefedrona (el *miau-miau*) se prohibieron en Reino Unido en diciembre de 2009 y abril de 2010 respectivamente. En el mercado existe una variedad apabullante de este tipo de drogas legales, y el ingenio de los químicos clandestinos no tiene límites (solo hay que pensar en la serie *Breaking Bad*). Una imagen de la creciente sofisticación de este mercado es la calidad del empaquetado en el caso de algunas de estas drogas: alegre, luminoso, atractivo y profesional. Hay mucho dinero en juego.

Los efectos de estos compuestos nuevos todavía están sin comprobar. Aunque los adolescentes no pueden saber el origen de una droga de calle (¿es pura o está adulterada, por ejemplo, con polvo de ladrillo?), al menos tendrán alguna idea de qué droga se trata. Pero en el caso de las drogas legales, sin embargo, no tienen ni idea de qué productos

químicos contiene esa nueva mezcla.

Los padres tienen razones más que suficientes para estar preocupados. Estas drogas legales juegan con el deseo que tienen los adolescentes de experimentar y vivir nuevas sensaciones. Como padres y como profesores debemos encontrar la manera de dar a los adolescentes la oportunidad de explorar nuevas posibilidades, de darles libertad, pero a sabiendas de que no existe ninguna red de seguridad capaz de atraparlos si se caen. Con las drogas legales nuestros hijos van andando por la cuerda floja y sin red.

Mi intención no es ofrecer un ensayo científico sobre las drogas, eso es algo que puede consultarse en cualquier otro sitio. Lo que pretendo es sugerir en qué hay que estar atentos, qué deben hacer los padres y cómo pueden ayudar los colegios.

Las primeras señales de que alguien ha consumido drogas pueden ser, por ejemplo, los cambios de humor, acostarse tarde, una apariencia descuidada o una habitación desordenada. Muchos padres reconocerían estos síntomas como propios de cualquier adolescente y, de hecho, en más de una ocasión he visto a algún adolescente muy enfadado porque sus padres le habían acusado erróneamente de consumir drogas, cuando en su opinión él seguía siendo el de siempre. En este caso, salta a la vista el desengaño de ambas partes, entre las cuales se vislumbra muy poca comunicación real.

El primer consejo para los padres es saber qué es normal. Con los adolescentes, el concepto de "normal" cambia constantemente, así que los padres deben familiarizarse con esos cambios. Las desviaciones significativas de un comportamiento normal es lo que realmente debería preocuparles. Merece mucho la pena encontrar tiempo para hablar con los amigos de tu hijo, sin interrogatorios y, por supuesto, sin intimidar, pero escuchándolos hablar de lo que les gusta hacer. Es posible que así descubras más cosas acerca de la subcultura adolescente de los amigos de tu hijo que si le preguntas directamente a él.

Fíjate bien si hace gastos excesivos o pide dinero a alguien. La experiencia demuestra que esta es la señal más indicativa de algún problema de este tipo. También hay otros signos en la vida diaria: un empeoramiento significativo de su rendimiento en el colegio, falta de apetito, cansancio excesivo sin una causa aparente, arranques de ira atípicos, intranquilidad e irritabilidad. También puede haber signos físicos, como picores o dolores, especialmente en la boca y la nariz, o una mayor propensión a la infección. Cuidado también con los intentos de encubrirlo usando perfumes o colonias o llevando gafas de sol.

También pueden verse otros signos reveladores entre las pertenencias del muchacho o en la papelera de su habitación. Algunos pueden ser indicadores muy obvios, como jeringuillas, agujas o cucharas decoloradas por el calor, papel de liar y mecheros, cerillas gastadas o latas de metal. Pero las drogas vienen en múltiples formas y tamaños, de manera que, como mínimo, los padres deberían cuestionarse el uso de pequeñas botellas de plástico y envoltorios de papel de aluminio o incluso de terrones de azúcar o trozos de papel. Algunos objetos pueden indicar el uso de alguna droga en particular: las bolsas de plástico y los cartuchos de gas butano (para la inhalación de solventes), tubos de cartón o papel doblado con la forma de un sobre pequeño (heroína), cigarrillos machacados y

papel de liar (cannabis). Los objetos aparentemente menos preocupantes son esas pegatinas o calcomanías llamativas, luminosas y casi infantiles que podría haber por el suelo, aunque estas también podrían ser una manera de envolver drogas legales.

La lista es extensa y puede parecer interminable, y están disculpados los padres que piensen que cada una de las cosas que tiene su hijo en la habitación son una señal de que algo va terriblemente mal. Estas preocupaciones podrían ser infundadas, pero es mejor hablar abiertamente del tema cuanto antes, por extraño que parezca, que verse envuelto en problemas mucho mayores más adelante.

Hay algunos pasos básicos, quizá evidentes, que debes dar si algo te preocupa:

1. Habla con tu hijo cuando esté tranquilo y receptivo.
2. Mantén la calma e intenta descubrir la verdad cuanto antes. Piensa detenidamente qué vas a decir y recuerda que no estarías teniendo esa conversación si no estuvieras preocupado.
3. Los adolescentes pueden ser muy sofisticados y convencerte de que no hay nada de qué preocuparse. Remítete a los hechos y prepárate para llegar al fondo de la cuestión. Recuerda que no existe ninguna sustancia psicoactiva que no sea peligrosa.
4. Puede ser buena idea tener esa conversación en presencia de otro adulto o un hermano o hermana que también pueda estar preocupado. El hecho de que ambos compartáis esa preocupación puede hacer que tu hijo reaccione y vuelva a la realidad. Es muy posible que ni siquiera sea consciente de que muestra signos de alarma.
5. No preguntes por qué está tomando drogas. En este punto no es el tema principal, y tampoco lo es el hecho de que te esté defraudando. Debe confiar en ti y ser capaz de reaccionar ante tu preocupación. Seguramente ya ha reconocido que está yendo demasiado lejos y quizá lleve un tiempo queriendo tener esa conversación, que podría ser una vía de escape de la presión de sus amigos.
6. En este momento, tu hijo puede querer contarte que está tomando droga. Es ahora cuando podéis trabajar juntos para progresar. Será de gran ayuda que le des directrices claras acerca de lo que tú piensas sobre las drogas. Si continúa negando que las está tomando no le importará que le hagan un test para saber si es así. El colegio o tu médico te ayudarán. De hecho, el colegio de tu hijo debería ser un apoyo importante.

Para la mayoría de los padres, comunicar al colegio que su hijo está metido en algún asunto de drogas es de por sí una preocupación. Como director, el mayor problema a la hora de tratar el problema de la droga en adolescentes es la negativa de los padres a trabajar mano a mano con el colegio. O bien consideran el colegio una institución impersonal que va a por el niño o, lo que es más común, les preocupa qué pensarán otras personas y prefieren no decir nada. Hay muchas más probabilidades de éxito si estos asuntos de drogas se tratan pronto y se les planta cara.

Esto nos lleva al tema de la confianza. Los padres han de confiar en el colegio, pero el colegio también tiene que ganarse esa confianza. Es completamente lógico que los padres se muestren reticentes a la hora de contactar con el colegio si este se muestra suspicaz. Al igual que otros muchos directores, hace años adopté una política sanitaria bastante directa: cualquier relación con las drogas era causa suficiente de expulsión. Ese tipo de política firme, sin tonterías, es la que les gusta a los padres… hasta que afecta a su propio hijo. Quedó claro que este tipo de medidas tenía muchas desventajas importantes, como la de asegurar que nadie del colegio estuviera dispuesto a mencionar lo que estaba pasando por miedo a comprometer al niño y arruinar su trayectoria escolar.

Sin embargo, los adolescentes necesitan claridad. Necesitan tener parámetros de comportamiento con sanciones que se apliquen de manera rigurosa. Las zonas grises son confusas y aumentan su creencia de que las reglas son negociables y están más bien hechas para los demás.

Con los años, en Eton hemos desarrollado una teoría de doble enfoque que, en nuestra opinión, ha supuesto un avance a este respecto. La claridad nace del entendimiento de que cualquier alumno al que se le sorprenda consumiendo, vendiendo o en posesión de alguna droga quedará expulsado. El límite está claro. Sin embargo, cuando se da el caso de que un padre, un profesor o un amigo está preocupado por ese alumno, se actúa de otra manera y puede mantenerse una conversación con el alumno, haciéndole saber que no se le va a sancionar. Si él admite estar metido en drogas, lo que hacemos normalmente es firmar un contrato, algo parecido a un "compromiso de moderación", por el cual el chico se compromete a tomar otro camino y se somete libremente, además, a pruebas aleatorias de detección de droga. Si alguna de esas pruebas diera positivo, tendría que abandonar el colegio.

Un contrato firmado de plena conformidad entre el chico y sus padres supone una perspectiva de supervisión y de apoyo y, a la vista de los resultados, suele ser además todo un alivio para el adolescente. Llevó tiempo poner en marcha y hacer comprender esta vía del contrato, pero ha contribuido a que algunos alumnos triunfen en el colegio, lo cual ha quedado demostrado más adelante, ya en la universidad. En ocasiones han sido los propios alumnos quienes han pedido hacer un contrato. Con el tiempo me ha ido sorprendiendo ver cómo la mayoría de los adolescentes desean tener su vida bajo control: experimentar está bien, pero también asusta. Quizá un adolescente no pueda articular esta idea, pero la forma y la estructura son reconfortantes.

Algunos padres me han preguntado por qué no introducimos las pruebas de droga aleatorias para todos. Para mí, hacer algo así acabaría minando por completo esa confianza tan necesaria en una comunidad escolar. No dirigimos un estado policial y no estamos intentando cazar a los adolescentes. Como ocurre a menudo con ellos, el truco es encontrar el equilibrio entre unas reglas claras y una sensibilidad hacia el individuo.

La citada vía de doble enfoque ha tenido la ventaja de abrirnos a la conversación. Personalmente, he agradecido cuando algún padre ha compartido conmigo sus preocupaciones acerca de las fiestas a las que acudían mis alumnos. Nos ha permitido iniciar conversaciones y salvar a más de uno.

Bebida

Hay una droga que se incluye en la lista de "depresivos" y que merece una mención especial: el alcohol.

En ciertos casos, tratar este tema es más complicado que combatir la droga en un colegio. Uno puede tener una política clara y meditada sobre las drogas, pero con el alcohol no está tan claro. Esto se debe a dos cosas: el mundo de los adultos emite mensajes muy contradictorios sobre el alcohol entre los adolescentes y, en cualquier caso, el mensaje científico tampoco está claro. Abundan las medias tintas. Un chico trae una botella de vodka al internado y de ahí derivan ciertas consecuencias inevitables. Su padre monta en cólera al enterarse de que el colegio ha permitido que su hijo comprara esa botella, y entonces resulta que el chaval la ha cogido de la despensa de casa de su padre; un padre y un miembro del Consejo Escolar celebran el baile de graduación de su hija ofreciendo cajas de alcohol que se reparten entre los adolescentes, una vez más con consecuencias inevitables; otro padre da cajas de cerveza al equipo de cricket de su hijo, el cual se emborracha en seguida y sus miembros vuelven después en coche a casa, en este caso con consecuencias casi mortales. En el tema del alcohol es donde puede haber más tensión en las relaciones entre familia y colegio. Algunos padres, movidos por un deseo inmaduro de parecer colegas o "enrollados" a los ojos de los amigos de su hijo adolescente, se comportan de manera irresponsable y a veces montan una escena desafiando públicamente las reglas del colegio, y diciendo que el colegio exagera: "Es solo un ritual de iniciación" —dicen—, "¿por qué se ponen así?". Nos ponemos así porque hay una diferencia muy considerable entre aprender a beber con moderación y de manera sana y causarse daño a uno mismo; entre la cultura del café y el placer nihilista del botellón.

Al explicar a los adolescentes los efectos del alcohol es importante atenerse a la ciencia. Pueden decirse muchas cosas de sus consecuencias sobre el sistema gastrointestinal, el hígado, el páncreas o el riñón, o sobre el sistema cardiovascular. También hay mucha información sobre su efecto a nivel cerebral. Pero también es importante hacerles ver que el alcohol puede traer consigo algunos beneficios, como el de favorecer la dilatación de los vasos sanguíneos. Beber con moderación reduce el riesgo de un primer ataque al corazón y reduce el riesgo de un segundo. En primer lugar, los jóvenes necesitan conocer los datos que da la ciencia, y esto es lo que deberían hacer también las familias. El hábito continental de animar a los niños pequeños a beber vino con agua lleva el consumo supervisado de alcohol a un ambiente familiar cotidiano. En resumen, el alcohol ni se demoniza ni se hace ver como algo subversivo y glamuroso.

Aunque todo esto tiene todo el sentido, los adolescentes no necesariamente reaccionan con equilibrio. Lo que ellos quieren es probar, y esto es motivo de problemas pero, por extraño que parezca, prefiero que sean ellos quienes descubran aspectos de sí mismos y de su tolerancia al alcohol en un ambiente controlado como es un colegio, y no que

corran riesgos mayores más adelante. Para muchos adolescentes el hecho de verse bebido, algo desagradable y embarazoso, es suficiente para no volver a pasar nunca por esa experiencia. Las faltas repetidas nos plantean una serie de cuestiones: o bien ese joven tiene alguna propensión al alcohol, muy probablemente relacionada con una personalidad adictiva, o la falta de señales de alarma indica que hay otro tipo de problema que casi siempre tiene que ver con la infelicidad y la autoestima. En cualquiera de los dos casos, el colegio puede ofrecer apoyo, pero necesitará también seguir determinadas normas de disciplina. Personalmente dispondría que a la tercera vez que se cometa una falta seria en relación con el alcohol el alumno quedara expulsado del colegio.

Cultura adolescente

Al comenzar el proceso natural de experimentar las relaciones con los demás y rechazar los vínculos familiares, los adolescentes van confiando cada vez más en una cultura que consideran creada por ellos: una jerga adolescente, percepciones opuestas del mundo y en ocasiones un comportamiento rebelde. De hecho, es muy probable que este mundo paralelo sea el producto de unas influencias externas, especialmente de Internet, pero les parecerá suyo, único para ellos y su grupo, y por supuesto totalmente diferente al de sus padres. Desde los trece años en adelante, los padres y el colegio tienen que hacer un esfuerzo consciente por introducir a los jóvenes en una cultura adulta, social y amplia, no para intentar eliminar la identidad de los adolescentes, sino para mostrarles nuevas perspectivas de la vida desde fuera de la familia.

Hay varias maneras de hacer esto. La experiencia de hacer algún trabajo remunerado, por poco cualificado o mal pagado que sea, es importante para adquirir algunas nociones acerca de la realidad económica del trabajo. Los colegios están diseñados por adultos, pero los alumnos tienen una perspectiva diferente y a veces muy interesante. Me impresionó el serio propósito que tuvieron unos adolescentes en un instituto de West Midlands. Se había delegado directamente en ellos parte del procedimiento de designación de nuevos profesores. Cuando se les da una responsabilidad, la mayoría de los adolescentes responden, pero siempre debe haber planes de contingencia preparados para las consecuencias derivadas de que no lo hagan.

Los adolescentes, igual que los adultos, reaccionan bien cuando están motivados. Un aspecto clave para esta motivación es que intervengan en el plan de estudios: cierta flexibilidad en la elección de las asignaturas y personalizar lo más posible las actividades extraescolares les ayuda a saber elegir y a aceptar las consecuencias de dicha elección. Por razones logísticas y por costumbre, los colegios suelen relacionarse con las clases magistrales, pero la mayoría de los alumnos recordará mejor y atesorará esos encuentros sociales aparentemente inesperados con los adultos. Al estar en un internado, los alumnos de Eton pueden tener una sesión por las tardes con el tutor, en grupos pequeños. Estas tutorías se organizan en la casa del tutor, una figura a quien se le da una guía de

temas que cubrir, material de apoyo y consejo práctico, entre otras cosas para que en ese grupo tan reducido se traten temas de sexo, droga y rock 'n' roll. Esto puede funcionar fantásticamente bien. Los adolescentes se sienten respetados y ven que se confía en ellos al permitirles compartir sus opiniones. No obstante, el profesor necesita tener ciertas habilidades, y algunos se ven inapropiados para esta tarea. Algunos, de hecho, dicen incluso que querían ser profesores para enseñar química o historia, no para "esas cosas". Sin embargo, para ser un buen profesor es fundamental estar al tanto de estos temas que importan de verdad a los adolescentes, y este es un área en el que la formación del profesorado ha resultado deficiente.

Salud mental

Cuantos más profesores estén al tanto de los problemas sociales y de salud de sus alumnos, más ayuda podrán brindarles a la hora de identificar sus problemas. A lo largo de mi vida laboral, los colegios han fracasado al intentar identificar y enfrentarse a la enfermedad mental, una deficiencia fruto de la ignorancia y no tanto de la intención. Hasta hace poco, la enfermedad mental no había sido considerada un problema de importancia. Aunque habría mucho que decir al respecto de ese dicho antiguo de que la actividad física regular calma la mente, *mens sana in corpore sano*, hace falta volver a plantearse qué es lo que verdaderamente contribuye a una buena salud mental. Al entender mejor la salud, los colegios pueden abordar mejor los problemas cuando estos surjan.

Y los problemas abundan. Desde la butaca del director hay una visión privilegiada y global. Hay más problemas de salud mental entre adolescentes de lo que los padres creen o quieren creer, y la situación ha empeorado. Es verdad que el elevado número de casos de enfermedades mentales diagnosticadas refleja una mayor conciencia y voluntad de buscar ayuda, pero tampoco hay duda de que los adolescentes están bajo una presión cada vez mayor. Se trata de una presión por parte de los amigos, especialmente a través de las redes sociales, una presión por parte de los padres, por parte del colegio para sacar buenas notas y por parte de ellos mismos para estar a la altura de los estándares que el resto del mundo ha elegido para ellos. Con este cóctel de presión tan potente que se les transmite, no es de extrañar que algunos adolescentes desistan y se desesperen profundamente. El problema es complejo porque, según mi experiencia, muchos padres no comprenden qué ocurre y están preocupados, pero temen que reconocer esa dificultad resulte negativo para su hijo. Solo hay una manera de que los padres gestionen bien los síntomas de esta desesperación: escuchar, no poner en duda lo que los hijos les dicen y estar preparados para hablar de ello fuera de la familia.

Los síntomas pueden resultar inquietantes. Un profesional inteligente y de éxito me dice que no puede luchar más contra los cambios de humor de su hija, que unas veces está contenta y otras se pone a hablar de suicidio. Me confiesa que no encuentra ninguna manera de ayudarla, aunque lo cierto es que su comportamiento no es extraño en

absoluto. Hablar de depresión y de suicidio es un rasgo bastante típico en la adolescencia, parte de un proceso de experimentar con la identidad. Si además de hablar de suicidio aparece un plan concreto, entonces sí hace falta ayuda psiquiátrica urgente. Si te habla de ello de una manera general, escucha y mantén la calma, no lo ignores ni expreses frustración. Una característica propia de la manera de reaccionar de los adolescentes es su necesidad de poner a prueba a los adultos para demostrarles que son inútiles (reminiscencias de Holden Caulfield en *El guardián entre el centeno*). Puede ocurrir perfectamente que un adolescente aborde una situación dando por hecho que los adultos van a ser cortantes y esquivos. Reacciona con agresividad o con poca sensibilidad e inconscientemente pasarás a formar parte de un drama protagonizado por tu propio hijo.

Los adultos tienden a crear un clima en el que los jóvenes tienen la sensación de que no son escuchados. Como con tantos otros problemas de los adolescentes, ayuda enormemente el hecho de empezar cuanto antes a mantener conversaciones acerca de las cosas más importantes para ellos. Y recuerda, no intentes ponerte "a su nivel"; sé tú mismo y sé coherente.

Es fácil promulgar la calma y el razonamiento firme, pero es mucho más difícil ponerlo en práctica cuando estás extremadamente preocupado por tu hijo. Recuerdo ocasiones en las que he ofrecido sabios consejos a algunos padres y me he sentido un poco estafador, porque hay muchas circunstancias en las que no hay soluciones claras. Los consejos son nuestra mejor contribución, basándonos en nuestra experiencia y en algo de conocimiento, y es comprensible que los padres quieran que alguien les diga qué hacer. Esto ocurre especialmente en casos de depresión, para los que los padres necesitan una paciencia infinita. Es tentador decirle a tu hijo que no pasa nada y que aproveche al máximo su oportunidad en el colegio, pero sería totalmente inútil. Muchos adolescentes tienen momentos anímicos bajos y pueden superarlos hablando en profundidad de lo que les preocupa y manteniéndose ocupados. La condición clínica de depresión, sin embargo, puede ser algo muy profundo y muy complicado. En estos casos, la experiencia demuestra que recurrir rápidamente a la medicación no es el camino correcto, especialmente porque los antidepresivos conllevan riesgos asociados. La medicación puede subir los ánimos durante un tiempo, pero para que los cambios sean realmente duraderos hará falta pautar la terapia y el apoyo.

Uno de los momentos más duros para un director es lidiar con los actos de imitación conocidos como el fenómeno "copycat". Por ejemplo, un chico de dieciséis años que está haciéndose daño a sí mismo, haciéndose cortes en los brazos repetidamente. Resulta que, en el fondo, el suceso tiene relación con un chico de otro colegio que también está haciéndose daño: aunque el primero no lo reconozca, se trata de un comportamiento de imitación. Aunque no se limita solo a la gente joven, este tipo de comportamiento es más frecuente en la adolescencia y supone una visión interesante de la manera en que los adolescentes miran el mundo.

Los adolescentes son más susceptibles porque su identidad está cambiando de manera constante; son maleables. Quizá exista un elemento de novedad en imitar el

comportamiento extremo, pero es aún más significativa la tendencia de algunos, tanto chicos como chicas, a sintonizar con señales negativas a las que responder de manera extraña o desproporcionada a los ojos de los adultos. En ambos sexos, la actividad del lóbulo central es la que manda en esta reacción, en ocasiones de manera muy intensa. Las chicas en torno a catorce años tienden a reflexionar detalladamente sobre su comportamiento y se muestran más sensibles a la crítica. Romper uno de estos ciclos de imitación puede ser desafiante, pero a veces puede combatirse eliminando la figura más emblemática, lo cual hace que el resto del grupo recupere libertad para volver a ser ellos mismos.

Otras veces la situación parece especialmente complicada. Un colegio se vio sumido en una serie de suicidios adolescentes que duraron meses. Parecía tratarse de algún tipo de moda macabra y se había convertido en una especie de histeria. Las familias y el personal del colegio se encontraban bajo una presión enorme. El trabajo incansable de los capellanes y los psicólogos ayudó, junto con un claro liderazgo por parte de la comunidad educativa, que permaneció optimista y no dejó de transmitir la importancia de un comportamiento positivo. A menudo los adolescentes no son capaces de ver claramente el camino que tienen delante y, en un mundo difuso, se sienten atraídos por ese lado oscuro que a veces puede parecerles incluso reparador. Los adolescentes necesitan experimentar una serie de emociones y probar sus límites, y a veces van demasiado lejos.

Para la mayoría de los padres las preocupaciones giran en torno a temas como las relaciones, el aislamiento o el acoso escolar. Es fascinante observar cómo funciona la dinámica de un grupo de adolescentes, algo que rara vez ven los padres: no se trata de algo que suela incluirse en un manual de padres, pero es instructivo. Quienes se dedican a la formación integral en los colegios ven a estos grupos de adolescentes en acción, y en un internado los ven aún más a menudo. Estos grupos se involucran intuitivamente en un juego de roles: el grupo tiene su líder alfa, su pacificador, el bromista e incluso el recesivo (el "perseguido"). Con el tiempo, estos roles pueden cambiar e incluso pueden intercambiarse los papeles. Esto no es un proceso consciente ni planeado, pero ocurre, y ocurre por un motivo. Los grupos de adolescentes necesitan roles opuestos, diferencias reales, y no una neutralidad poco estimulante. Así es como aprenden a manejar relaciones complejas en su vida adulta. Un grupo sano tendrá sus más y sus menos, y no abusará de estas diferencias de manera negativa; un grupo que no sea sano, sin embargo, se vuelve estático y queda sumido en estereotipos; un grupo disfuncional tendrá a muchos de sus miembros cumpliendo el mismo rol. Parte del mejor trabajo de índole espiritual que he conocido ha sido el de un profesor hablándole a todo un conjunto de chicos acerca de su comportamiento como grupo. Unos cuantos niños de catorce años, por ejemplo, tuvieron un patrón de comportamiento completamente negativo (traiciones constantes) pero, sorprendentemente, el grupo permanecía estable: habían aprendido a vivir de esa manera y a superarlo. Cuando se les hizo ver este comportamiento, dejaron de hacerlo y encontraron una manera más sana y segura de relacionarse.

El acoso escolar puede tratarse desde el propio grupo. Normalmente los niños

responden muy bien ante este tipo de problemas. Lo complicado es saber cómo hacerlo. La mayoría de los colegios tienen directrices muy claras sobre qué hacer y a quién acudir en estos casos, lo cual es muy importante, pero en muchas ocasiones el problema de fondo ha sido la autoestima, tanto en el caso del acosador como en el de la víctima. Cuando me dirijo a los padres al final de la vida académica de sus hijos, digo que nuestro primer objetivo común es permitir que todos los chicos sean ellos mismos, y que esto no siempre es tarea fácil. A través de las vicisitudes de la adolescencia, cuando la identidad es algo resbaladizo, para un joven supone todo un desafío saber quién es, sentirse cómodo con ello y tener seguridad. Los padres subestiman lo duro que esto puede llegar a ser. En este clima es sencillo ver cómo puede prosperar el acoso escolar en un momento en el que los adolescentes rivalizan por un puesto dentro del grupo y ponen a prueba todos los límites.

El acoso escolar es un comportamiento repetido de una persona que utiliza la fuerza o su influencia para hacer daño o intimidar a aquellos que son más débiles. Disfrutan con la adulación: el acosador es alguien guay, fuerte e incluso temido, pero también admirado. En la mayoría de los casos el acosador desiste cuando no impresiona a los demás.

Las conversaciones con chicos de dieciséis años pueden hacernos ver su asombro ante conductas que ellos mismos tuvieron uno o dos años antes. En definitiva, la mayoría de las personas crecen fuera de esa fase de acosador y acosado. Darse cuenta de ello no hace que la experiencia presente sea más fácil de soportar, y a veces esta puede resultar profundamente dolorosa y permanente. Pero si se trabaja bien en los colegios con los individuos y especialmente con los grupos, los jóvenes entienden lo que están haciendo. Y las relaciones sí cambian con el tiempo. Más de una vez he visto cómo un grupo de chicos tenía un comportamiento cruel con los demás a los catorce años, y a los dieciocho se iban de vacaciones todos juntos. El acosador y el acosado pueden hacerse buenos amigos.

Como ocurre con muchas otras cosas en la vida de un adolescente, hay pocos puntos fijos. Es como cuando te subes a la mejor atracción del parque de atracciones: una montaña rusa sumada a la distorsión de la sala de los espejos, todo junto. Ese camino inquietante y a veces aterrador por el que pasan es algo emocionante y, al mismo tiempo, liberador: también es necesario para que se conviertan en adultos sanos y equilibrados. El único punto fijo, vital e inmutable, el norte, sois vosotros: los padres; firmes en el amor, pase lo que pase.

5
Carácter y disciplina

La formación del carácter ha vuelto a ponerse de moda. Los políticos y los sociólogos perciben una falta de equilibrio en nuestra teoría actual sobre la educación escolar. Es como si nos hubiéramos ido dando cuenta poco a poco de que el gran esfuerzo por mejorar el rendimiento académico ha distorsionado nuestra tradicional creencia en que los colegios deben ayudar a diseñar personas moralmente conscientes, que puedan llegar a ser buenos ciudadanos. Ha comenzado la búsqueda por encontrar una voz nueva que defienda la educación del carácter.

El nuevo Centro Jubilee para el Carácter y las Virtudes, recientemente inaugurado y perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Birmingham, es un intento nuevo y serio de dar forma a un área que puede parecer desconocida o, al menos, difícil de identificar. La frase "educación del carácter" es un término impreciso que abarca atributos de todo tipo: desde ser un buen ciudadano, de buena conducta moral y buenos modales, hasta ser alguien tradicional, aceptable socialmente y capaz de obedecer.

Las personas llevamos miles de años intentando comprender el carácter, y defender algún ideal de educación de esta esfera de la personalidad es tan viejo como la propia educación. Sin embargo incluso hoy en día el modo de entender el carácter resulta bastante opinable. No parece que podamos ponernos de acuerdo en una manera que sea beneficiosa para todos. Cada vez somos más sofisticados y sabemos más sobre técnicas y tecnologías para desarrollar la mente, pero esto no se corresponde con un modo consensuado sobre cómo educar el carácter.

Aunque existen numerosos programas de educación del carácter por todo el mundo, el Centro Jubilee es único en Reino Unido por su enfoque. Su novedad consiste en investigar en colegios de toda condición para encontrar un denominador común. Su objetivo fundamental, sobre «cómo impulsar el buen carácter en todas las áreas de la vida pública y privada», es noble y potencialmente valioso, pero también difícil. Los puntos fuertes –afirman– «son esenciales para la prosperidad de la persona, pueden realizarse dentro de todos los contextos posibles y además son educables». En esta declaración de intenciones se da por hecho que sí puede educarse el carácter, pero hay una dificultad mucho mayor. El lenguaje de la educación del carácter tiende a ser pretencioso y retórico: las definiciones de bondad moral o virtud cívica son difíciles de expresar y pueden significar cosas diferentes para según quién. La participación activa de un hombre en los asuntos de la comunidad puede ser interpretada por otro como una

intromisión.

Existen dos peligros asociados, aunque la discusión puede caer fácilmente en una simplificación excesiva: por una parte, la idea de que los niños eduquen el carácter porque se articula para ello una determinada asignatura en el plan de estudios parece poco convincente. En cuanto a los idiomas, solo se avanzará con ellos si la práctica concreta de los mismos acompaña a la teoría. Por otra parte, en el plan de estudios solo se avanzará si somos capaces de sacudirnos esa mentalidad de que la educación solo es eficaz si se transmite a través de módulos aislados.

En mi vida como director de Eton, particularmente estos últimos años, he tenido que hablar frecuentemente del "carácter" en una variedad de reuniones. Me apresuro a señalar que Eton, al igual que cualquier otro colegio, es un trabajo en progreso continuo, y para nosotros supone un desafío constante y necesario encontrar nuevas y mejores maneras de crear un clima en el que los jóvenes sientan que están desarrollándose tal y como son, donde se les dé un espacio y una oportunidad, pero donde haya al mismo tiempo una especie de red invisible que asegure que ningún alumno caiga al vacío. Pero soy consciente de que un colegio como Eton tiene tres ventajas significativas sobre la mayoría de los colegios públicos: el tiempo, los recursos y la tradición.

Al tratarse de un internado, nuestros alumnos viven en una comunidad durante todos los días de la semana. De manera consciente, organizamos el horario para que los niños puedan dedicarse a una gran variedad de actividades que les proporcionen las habilidades y los hábitos necesarios para forjar su carácter. También tenemos recursos: como director he tenido la fortuna de contar tanto con el capital humano como con el económico, de gran ayuda. Cuando se trata de elaborar una teoría coherente sobre la educación del carácter, tener a tu lado personas que lo entiendan es fundamental, y es más probable que lleven todo esto a cabo si el colegio les da de comer. Se convierte en un círculo vicioso: cuando un colegio tiene esa confianza que le da la experiencia y además es capaz de dedicar tiempo y recursos a la formación del carácter, más confianza aún genera entre sus profesores.

Escribir tan a grandes rasgos corre el riesgo de sucumbir a las generalidades, así que sugiero cuatro cosas, cada una de ellas seguida de un ejemplo práctico. Podrían aplicarse sin problemas a cualquier otro contexto educativo.

En primer lugar, deberíamos intentar tratar a nuestros adolescentes como adultos, con relaciones basadas en la confianza. Un estudio sobre la educación relacional llevado a cabo por la Coalición Internacional de Colegios Masculinos ha demostrado que, en el ámbito de los países de habla inglesa, el éxito académico de los chicos está influenciado en gran medida por la calidad de su relación con sus profesores. Una manera en la que Eton busca construir relaciones es asegurarse de que todos los alumnos tienen un tutor personal asignado, que no forma parte de la estructura jerárquica típica de los colegios. Los grupos que cada uno de estos tutores tiene no son de más de seis alumnos de la misma edad, y a su vez provienen de distintas casas dentro del internado. Las tutorías, además, tienen lugar en el entorno privado de la casa de un profesor, lo cual es posible

porque todos los profesores viven en alojamientos del colegio y puede llegarse a ellas andando. Los niños aprenden a hablar y a escuchar; los adultos también. Esta escena es más fácil de conseguir dadas las ventajas particulares que trae consigo el internado, pero la clave es dar prioridad a discusiones dentro de un grupo pequeño, en un clima aparentemente informal y donde se promuevan relaciones respetuosas entre compañeros. He visto que se ha hecho algo similar, con un efecto formidable, en colegios que no son internados. Es importante dar a las tutorías este tipo de prioridad dentro del plan de estudios, y no sencillamente dejarlas ahí para después o usarlas como una tarea administrativa solo para pasar lista.

En segundo lugar, los jóvenes prosperan si crecen en un ambiente que les ofrezca la oportunidad de tomar la iniciativa. Los gurús del bienestar consideran esto algo esencial: los alumnos necesitan ofrecerse a hacer algo, que se les dé cierto nivel de autonomía, ser creativos y seguir sus propios pasos. Un ejemplo de esto en Eton es la tradición de que los propios alumnos son quienes invitan a los ponentes que dan charlas en el colegio. Normalmente, en un año hay más de doscientos ponentes que vienen a hablar de todo tipo de temas. Los alumnos se encargan de organizar todo: desde los trayectos, los refrigerios o el lugar de la ponencia, hasta poner en marcha el evento, invitando a estudiantes de otros colegios. Los profesores necesitan grandes dosis de esfuerzo y ánimo para hacer que los alumnos vuelen solos, y siempre está el riesgo de que los adolescentes lo hagan mal o te dejen en ridículo. Pero la confianza que ganan en sí mismos es considerable. El objetivo es crear un ambiente en el que los adolescentes vean normal organizar un encuentro con un político o hablar por teléfono con un prestigioso profesor universitario o un hombre de negocios. Otros colegios que conocemos también han adoptado este proyecto. La clave es dar a los jóvenes el apoyo suficiente para llegar con confianza al mundo adulto.

Tercero: los alumnos tienen que aprender a enfrentarse al fracaso igual que al éxito. Todos los años, en la ceremonia de despedida del colegio, donde tradicionalmente el director ve individualmente a cada uno de los alumnos de dieciocho años, quien más me preocupa es ese niño mimado para quien todo ha sido demasiado fácil. Preocupa incluso más que ese alumno que necesita que le animen constantemente a participar. Los colegios deberían crear contextos en los que los alumnos puedan aprender de sus errores. Eton cree en la competitividad, en lo deportivo o en lo académico. Ver premiado su rendimiento les emociona y los motiva. Para nosotros, como profesores, el desafío está en ayudarlos a afrontar las consecuencias de la competición, en particular a apreciar la virtud de la perseverancia, a recuperarse de una decepción, a ceñirse a la realidad y a saber qué nos enseña. A nadie le alegra ver cómo un adolescente fracasa o cómo lo rechazan, pero sería de necios intentar protegerlos de los ritmos de la vida, incluso si (especialmente si) sus padres se meten en medio, intentando llevar la batuta.

Cuarto: la ambición. Visito colegios en los que la idea de la ambición personal está

mal vista. Se considera algo individualista, la antítesis de una buena vida en comunidad. Sin embargo, alentar a los jóvenes a que tengan ambición y confianza, intenten lograr cosas y las consideren posibles debería ser un principio esencial en la misión de todo profesor. Hablo aquí de un sentido verdadero de autoestima, no de esa autosuficiencia simplista que lleva a la arrogancia. Confío realmente y espero que esos estudiantes que veo abandonar el colegio sean capaces de cuidarse a sí mismos y ser útiles a los demás. Para ello es crucial juzgar a todos por igual en el colegio. Los jóvenes deben sentirse valorados por ser quienes son y por lo que pueden hacer, de manera que se elogie lo mismo a un alumno que lleva a cabo un proyecto social que a la estrella de rugby del colegio. Los colegios tienden automáticamente a alabar el éxito o la excelencia individual, pero deberían ensalzar aún más a aquellos que toman la iniciativa y hacen las cosas. El mejor capitán de un equipo deportivo puede no ser el mejor jugador, y eso también es una lección que tienen que aprender.

Hay muchos otros ejemplos, la lista es larga y quizás eso es lo que quiero ilustrar: no existe una fórmula mágica para el desarrollo del carácter, sino una gran cantidad de formas que, repetidas con regularidad, crean ese contexto necesario para que tenga lugar su educación. En resumen, es cuestión del ambiente escolar: se valora y se aprecia lo que aporta cada una de las personas involucradas, sea profesor o alumno. También se trata de crear pequeñas comunidades dentro del colegio que sean capaces de fomentar ese ambiente, bien en la proximidad de la vida de un internado (gracias a esas tutorías) o en clubes y sociedades.

Si fuera un padre que va a elegir colegio, naturalmente consultaría las estadísticas y los ránkings, pero también querría saber cómo ese colegio crea un sentido de comunidad y apoyo a todos los niveles, y de qué manera ayuda a los jóvenes a desarrollar su carácter para llegar a ser personas íntegras y con los pies en el suelo, gente útil, que sabe afrontar el éxito y el fracaso. Y pediría que me dieran ejemplos concretos. También desearía saber qué entienden por "disciplina".

Disciplina

Para A. C. Benson, el carácter no tendría por qué merecer un capítulo. Para él y sus colegas era evidente que la formación del carácter formaba parte de lo que hacía un colegio; de hecho, era su objetivo. Le preocupaba más ese protagonismo desmesurado que la sociedad daba a los deportes, como si uno se formara solo en el campo de fútbol. También le preocupaba que la vida intelectual y el rendimiento académico no tuvieran suficiente importancia, puesto que el desarrollo de la mente es también un asunto de carácter. Sin embargo, Benson tenía muy claro cuál era el significado de un elemento esencial en este debate: la disciplina. «El poder para mantener la disciplina –escribe– es el *unum necessarium* de un profesor; si no lo tiene y tampoco quiere adquirirlo, haría mejor en dedicarse a barrer las calles».

La conclusión es que hace falta una buena disciplina en el aula. Sin ella, las mejores intenciones, iniciativas y programas naufragan y acaban hundiéndose. La mayoría de nosotros reconoce los síntomas: nerviosismo, desesperación creciente de un profesor mientras los alumnos, que huelen la sangre y están encantados de abandonar por un tiempo el rigor de la clase, sobrepasan los límites y se comportan mucho peor de lo que saben que se espera de ellos. Casi todos nosotros hemos sido así de pequeños. Yo recuerdo que, cuando tenía trece años, entre un grupo de niños razonablemente inteligentes, planeábamos tácitamente una manera de saquear el plan de organización de las mesas cambiándonos de sitio cada vez que el profesor bajaba la vista para mirar su libro; después decíamos ingenuamente que nosotros no éramos esa persona a quien estaba llamando. Al poco tiempo se había formado una especie de juego de ajedrez a tamaño real, con movimientos entre las mesas cada vez más atrevidos, como el caballo, dos hacia delante y uno a un lado. Los ojos del joven profesor iban quedándose fijos en su libro cada vez durante más tiempo, y entonces lo supimos: habíamos ganado. Aguantó un trimestre. De la tensión que sintió no tuvimos ni conocimiento ni interés. Nos habría sorprendido saber que le estábamos causando tanto perjuicio, y nos habríamos sentido mal por ello.

No han cambiado mucho las cosas. Benson cita un ejemplo que le dio un amigo de un colegio público anónimo en torno a 1900: todos estaban hablando, los libros volaban por medio de la clase, toda la clase se levantaba cada vez que sonaba el timbre y se iba hacia la puerta con aires de inconsciencia alegre… El profesor se levantó de su silla y se dirigió rápidamente hacia la puerta para apoyarse con la espalda contra ella.

Un muchacho bienintencionado que les pedía a los demás que se comportaran desistió cinco minutos antes de la clase siguiente, y enseguida «se afanó en construir una larga cuerda con plumas de la cual tiró, como tira una escoba de su cepillo, e hizo cruzar todo el aula hasta el otro extremo, donde se encontraban sus amigos».

La principal dificultad que tienen los profesores jóvenes que llegan nuevos es la de saber marcar correctamente el límite entre alumno y profesor. Querer ser amable y generoso, dialogante y no dictatorial y, muy a menudo, querer ser más un amigo que un profesional, deriva en esos juegos de ajedrez en el aula y en esas cuerdas hechas con plumas a modo de escobas. Todo profesor nuevo que entra en un aula debe saber dos cosas: que tiene que ser más severo de lo que intuitivamente consideraría correcto (siempre se puede uno relajar en una clase, pero es muy complicado reinventarse de nuevo como alguien autoritario), y que debe dejar claro qué comportamiento se va a tolerar y cuál no, y ser coherente con estas reglas.

Existen otras “estrategias” para el profesor, más propias del sentido común que del oficio como tal; por ejemplo, saberse los nombres de los alumnos lo antes posible (sentirse anónimo incita al mal comportamiento). Los profesores deben conocer perfectamente el tema del que van a hablar y deben también reconocer su ignorancia si algún listillo hace una pregunta poco común (y siempre recuerda retomar esa pregunta en la clase siguiente). Los profesores deben hacerse también con el espacio, y por tanto llegar al aula antes que los alumnos, si es posible. En otras ocasiones, un poco de teatro

ayuda: la directora de un departamento tenía el don de serenar la clase de algún profesor en apuros solamente con quedarse de pie en la puerta, para que los alumnos tuvieran que pasar por delante de ella hacia un espacio que sabían que ella controlaba; sea como fuere la psicología, lo cierto es que funcionaba. El respeto por el espacio del profesor es una extensión del respeto por el profesor. Por encima de todo, a lo que mejor responden los alumnos es a un trato justo y coherente. Cuando lo que se quiere es "hacerse" con una clase, el hecho de que los alumnos sepan que su profesor conoce bien la materia, se preocupa por sus logros y no les dará la espalda o desaparecerá, hace que portarse mal les parezca menos atractivo. La mayoría de los jóvenes de casi todos los colegios quieren ganar algo con esa experiencia; quieren ser conquistados.

Esto no solo se aplica al aula, sino a todo el colegio. En las personas es natural querer involucrarse en algo que nos haga sentirnos bien y que el resto reconozca como algo bueno; nos gusta estar en el equipo ganador. Junto a toda esa desesperación hay un círculo virtuoso que ensalza las comunidades. Se necesita ser implacable y trabajar muy duro. Por muy bueno que sea el propio profesor, su trabajo le resultará mucho más difícil si trabaja en un colegio en el que no exista un compromiso sincero a la hora de defender una cultura del respeto, que es la base de la disciplina. En los mejores internados, la gente más mayor, como quienes están al frente de las casas, tienen como hábito pasear por los pasillos y hablar con los alumnos, de manera que a través de la conversación les hacen llegar unas reglas y lo que se espera de ellos. En los colegios que no son internados también tiene que notarse que todos los miembros del equipo directivo están implicados en la vida diaria de los alumnos. Los internados más desastrosos que he conocido estaban llevados por profesores que se escondían al otro lado de la puerta de su despacho. Uno de ellos se comunicaba con sus encargados dejándoles notitas pegadas en la puerta de los dormitorios de los alumnos: no me sorprende que le llamaran "el señor Nadie". Se cuenta que hace tiempo, en Eton, uno de ellos se encontró la casa completamente desierta. Todos los alumnos que vivían allí se habían esfumado a otra casa, y con ello consiguieron transmitir su mensaje con suficiente claridad.

La cultura y la disciplina se construyen en los pequeños momentos y en las conversaciones del día a día, y esto implica escuchar a los jóvenes. En Eton heredé una tradición antiquísima conocida como *the Bill*[6]. Si un niño rompe cualquier tipo de norma del colegio, el profesor que dirige su casa tiene la obligación de hablar con el director durante la pausa de media mañana, conocida como *Chambers*. En ese momento le cuenta cuál es la situación, y allí mismo se discute la sanción. Entonces se le dice al chico que vaya a visitar formalmente al director, normalmente antes de la comida. El director ve a todos los niños de más de once años, y el subdirector a los más pequeños. *The Bill* tiene lugar todos los días de diario, seis días a la semana.

No es muy común encontrar a un director que trate personalmente una gran variedad de asuntos disciplinarios, como no ir a la capilla o llegar reiteradamente tarde a las clases, pasando por incidentes más serios que pudieran derivar en expulsión. Porque lo cierto es que a veces ha demostrado ser un inconveniente y quita demasiado tiempo. Los profesores más jóvenes se cuestionan su utilidad, mientras que otros dicen que son los

directores quienes deberían tratar con los alumnos y pasar más tiempo con ellos. Pero me llevó apenas unas semanas darme cuenta de que *the Bill* no es una tradición muerta, sino un enfoque dinámico y necesario en el día a día. Yo veo a cada niño por separado y le pido que me cuente qué ha ocurrido, y aproximadamente una de cada cinco veces hay más información de la que me habían contado o de lo que parecía. Discuto la sanción con el niño y le digo que por mi parte no espero que necesariamente esté de acuerdo con ella, pero sí le pido que comprenda por qué lo he hecho. En realidad, *the Bill* es una oportunidad extraordinaria de transmitir y comentar valores que se encuentran en el corazón del comportamiento civilizado. En concreto, a los adolescentes se les da la oportunidad de que consideren seriamente qué significa tener responsabilidad por nuestros actos.

Tradicionalmente, este proceso se lleva a cabo en presencia de un *praeposter*, un alumno de los mayores que permanece de pie en la parte de atrás de la sala y observa todo. Aunque nunca le pediría que comentara nada en frente del niño a quien se va a castigar, más tarde he tenido conversaciones que me han dado luces en algún asunto y que normalmente me han resultado enriquecedoras. El hecho de que el castigo sea impuesto en presencia de otro alumno trae consigo cierta sensación de modernidad, un toque de "la voz del alumno", un ejemplo quizás de la firmeza de las mejores tradiciones.

Otros encuentros que he tenido en *the Bill* han sido dramáticos, como un niño que comenzó a respirar con dificultad delante de mí, o cómicos, como ese niño que dedicó una cantidad de tiempo considerable arreglando un cabestrillo para el brazo, que se le caía, y así poder zafarse de su clase de chelo; justo después de la clase, según vieron algunos, apareció milagrosamente curado. Algunos han sido difíciles y truculentos, como el niño que en todas nuestras reuniones empezaba diciendo: "No ha sido culpa mía…". Después de irse del colegio estuvo en la cárcel por alguna estafa tonta, sin duda después de decirle al juez: "No ha sido culpa mía…". Con él fracasamos. Uno o dos tuvieron algún asunto turbio que dio lugar a largas conversaciones con sus padres. La mayoría, sin embargo, son buenos chicos que han metido la pata, y yo prefiero por supuesto que aprendan algunas verdades fundamentales a la hora de tratar con la gente, en un contexto relativamente seguro como es el colegio.

El rasgo más poderoso de *the Bill*, con toda su formalidad y su teatro, es que funciona entre todos los que quieren que funcione. Esas conversaciones siguen una especie de ritual, pero si el director y los alumnos saben que existe ese elemento de juego al que hay que entrar, ello supone una lección en sí misma. Ellos aceptan su castigo y siguen adelante, habiendo aprendido algo por el camino. Es a esos que van "más allá" a quienes probablemente haya que dedicar bastante tiempo, y quienes necesitarán que se les dé una hoja de ruta personalizada para sacarles del lío en el que se han metido.

Los niños aprenden a mantenerse en pie o a caerse en grupo. Si se pilla a todo un grupo de amigos, digamos, metidos en una fiesta con alcohol, es probable que haya distintos niveles de culpabilidad y de implicación. Yo siempre les pregunto si quieren entrar en detalles de quién ha hecho qué, o si quieren que se les trate de igual manera

como parte de un grupo: es muy raro encontrar un grupo que no decida que le traten en conjunto, y esto también es una lección de amistad. Para un chico tranquilo y que siempre se mantiene al margen, aceptar un castigo para todo el grupo aumenta su reputación. Puede haber beneficios sorprendentes en un sistema formal de disciplina y castigos, si se aplican como es debido.

The Bill es un modo de que el director pueda medir a diario la temperatura del colegio y de que no pierda de vista a los veinticinco profesores al cargo de las casas, cada uno de los cuales siempre añadirá un toque personal a la disciplina. El profesor que nunca parece tener en su casa a nadie que haga nada malo es tan preocupante como el que castiga a sus residentes con demasiada frecuencia.

La estructura de *the Bill*, o su equivalente, ofrece un marco básico, pero tiene poco valor intrínseco propiamente. Lo que da validez a esta iniciativa es el espíritu con el que se llevan a cabo estos procedimientos. Un proceso mecánico que funcione según una plantilla rígida de sanciones pronto quedará relegado al nivel de cualquier otra rutina molesta; sin embargo, escuchar a los alumnos e intentar ayudarlos a comprender aquello que han hecho otorga cierto propósito a lo que, de otra manera, sería un ejercicio más bien estéril.

Ahí está la clave. Cualquier buen sistema de disciplina en un colegio establecerá unos parámetros que permitan que todos los miembros de la comunidad sigan adelante con sus vidas de manera productiva, y establecerá asimismo nociones de lo que está bien y lo que está mal. Pero también debería dejar que los jóvenes, en una etapa de experimentación normal en su vida, comprendan que los actos siempre tienen consecuencias, y que además afectan a la vida de otras personas. Los alumnos necesitan sentir que la disciplina (y, por ende, la clave del colegio) está donde debe estar, lo que implica tratar cada caso de manera individual y tener en cuenta el contexto. En resumen, de lo que se trata es de fomentar la confianza.

Me resultó interesante darme cuenta de que, en la época de "la letra con sangre entra", A. C. Benson escribiera: «Yo no creo en los castigos: de hecho, creo que un castigo es sencillamente una muestra de debilidad. Los pequeños castigos son sencillamente irritantes, y es mucho mejor ir dando avisos previos y después actuar con toda tu fuerza. Solo merecen un castigo las ofensas deliberadas». Como en otras muchas ocasiones, Benson está en lo correcto. Es la repetición de las mismas faltas, el no aprender de la experiencia, lo que merece una respuesta más contundente. Un sistema moderno puede distinguir fácilmente entre una primera falta por un tema relativamente menor, la cual se castiga automáticamente con una sanción (y hoy en día incluso se comunica por correo electrónico), y un asunto reiterado o serio que podría acabar en una conversación con el director.

A veces me preguntan cómo es posible dirigir un internado con mil trescientos varones adolescentes en pleno siglo XXI. Quien pregunta puede pensar que llevamos un régimen severo o una precisión militar, pero la verdad es que el colegio funciona bien (de hecho, funciona) porque en el fondo los alumnos quieren que funcione. Tienen que confiar en el colegio.

En realidad sería muy fácil que las cosas se torcieran. Un número tan grande de hombres jóvenes e inteligentes pueden hacerse entender con mucha claridad. En mis comienzos como director hubo un grupito de alumnos mayores que creían que las pruebas de drogas a las que se habían sometido cuatro de sus compañeros no se habían hecho debidamente, de modo que organizaron una buena protesta de varios cientos de chicos en la vía pública en frente del vestíbulo donde solía organizarse la reunión del mediodía, haciendo un montón de ruido, hasta que me dirigí a ellos y pedí hablar con los cabecillas. En ese momento la multitud se dispersó. Estaba claro que tenían una visión distorsionada y falsa de lo que había pasado con el tema de la droga, pero también era evidente que no había habido suficiente confianza. Teníamos que trabajar en ello, en particular comunicándonos con ellos de una manera más directa.

Hay una frase tomada de la sabiduría tradicional de Eton, con múltiples atribuciones, que dice que "si confías en los alumnos te decepcionarán, pero si no lo haces te lo harán pasar mal". En la época de las manifestaciones que hubo en Londres contra la guerra de Iraq hubo dos chicos que vinieron a verme para pedirme permiso para ir con un grupo. Los escuché, me pareció que de verdad estaban comprometidos con la causa y me pareció correcto darles permiso para ir, previo consentimiento de sus padres. Una vez allí se manifestaron bajo una pancarta que llevaba escrito "Sociedad Orwelliana del Colegio Eton", lo cual atrajo una publicidad considerable. Me habían decepcionado. La consiguiente ira cayó directamente sobre mí. Un tiempo después descubrí que este revolucionario grupo de chicos había estado discutiendo sobre si pedir o no permiso, porque algunos creían que irse sin más del colegio iba a ser toda una declaración de intenciones. Votaron y salió que debían pedir permiso, y ahora que lo pienso, me alegré de que fueran, y de que fueran con mi consentimiento.

La confianza nace de las relaciones que se construyen día a día. Un profesor necesita saber reponerse bien cuando los jóvenes le decepcionan, pero la experiencia también da a ese profesor la confianza en que los adolescentes aprenden, y a la larga responden positivamente. Un profesor muy bueno que tuvimos se enfrentó a la vergüenza de tener que castigar a dos tercios de los alumnos que vivían en su casa después de que una fiesta de Navidad, para la que tenían permiso, se extendiera sin previa autorización hasta las tantas de la madrugada. Doce meses más tarde, un grupo de esos mismos alumnos fue a asegurarle que esa vez todo iría bien y no habría ningún problema, y así fue: les había dado vergüenza ser los culpables de las consecuencias que sus actos habían tenido para dicho profesor y querían rectificar.

En una mayoría considerable de casos, los adolescentes responden muy bien cuando tienen bien claro qué hay que hacer. Un profesor que tuvo que pasar por una tragedia personal se encontró con que los chicos de su casa se habían organizado formidablemente para mantener la disciplina durante esa etapa tan difícil de su vida. Desde la perspectiva de un adulto, lo que resulta desesperante es la frecuencia con la que los adolescentes parecen no ponerse en situación o no saben predecir un resultado evidente, pero esa es la condición de adolescente. Los profesores y los padres tienen que entender esta fase del desarrollo humano y vivir con ello, teniendo claras las

expectativas, discutiendo continuamente los porqués y aceptando a los adolescentes por lo que son. Cuando hablamos de desarrollar el carácter de nuestros adolescentes tenemos que estar dispuestos a confiar, y debemos estar preparados para que nos decepcionen.

---

[6] "The Bill" podría traducirse como "la Factura" por las connotaciones del texto que se explican más adelante, pero al tratarse de un término muy característico de la vida de este colegio, se ha preferido optar por el original (N. de la T.).

6
Imaginación

Tener una imaginación viva no es algo que pueda "aprenderse", sino una cualidad que no puede enseñarse con métodos "didácticos"; tampoco es parte de ninguna asignatura, aunque sí la cualidad más importante que se llevan los jóvenes consigo cuando se van del colegio.

Cuando Keats hablaba de la «verdad de la imaginación» reconocía que a través de la imaginación es cuando creamos un paisaje en movimiento en el que los distintos contornos y formas de todas las impresiones e imágenes a nuestro alrededor comienzan a crear un todo coherente. En ese sentido, la imaginación es la verdad de lo que vemos y oímos. Una buena enseñanza estimula la imaginación.

Es la imaginación la que nos permite no solo sentirnos protegidos por el vasto paisaje y el horizonte distante que tenemos ante nosotros, sino también darnos cuenta de lo sublime que es lo desconocido más allá de ese horizonte. Como dice el poeta David Whyte, es gracias a la imaginación que, de niños, aprendemos la lección fundamental de que el mundo existe sin nosotros y que, en lugar de asustarnos por esa revelación, empezamos a abrazar la vida al límite y más allá de los límites de nuestro entendimiento. Como consecuencia, la imaginación nos da la flexibilidad y la claridad de mente para responder a todo lo que la vida nos ofrece, una capacidad de adaptación mayor que cualquier otra que se haya conseguido mediante una disciplina intelectual o física.

Los profesores se enfrentan a un dilema. Un buen profesor lleva al límite la imaginación de un niño, más allá de las fronteras de nuestro cómodo mundo, y le muestra un mundo nuevo cada día, en la certeza de que el verdadero aprendizaje viene al abordar lo desconocido. Sin embargo, los sistemas educativos tienden a ver la experiencia didáctica como un entrenamiento, un medio para cuantificar la imaginación espontanea del niño y para enseñarle una serie de habilidades y conocimientos prácticos para su vida adulta. Sir Ken Robinson describió de un modo memorable la función de la escuela, identificándola con la formación de la mente a expensas de la persona como un todo, con el fin de producir una tribu de profesores universitarios, un círculo vicioso de limitación. Una educación significativa va más allá de la formación. Ahí está el dilema: a los profesores se los juzga profesionalmente por sus resultados medibles, pero la mayoría intuye que se trata de algo más que eso.

Con una claridad y una vehemencia comparables a las de Illich se puede reprochar a los colegios británicos, obsesionados con los exámenes, el ser instituciones contraproducentes y desequilibradas que lo único que hacen es alimentar las exigencias

fundamentales de una economía capitalista. Es cierto que nuestro proceso (en gran parte de tintes victorianos) de examinar los actos como una ruptura con la creatividad (por ejemplo, con nuestros rígidos regímenes de inspección) reducen la evaluación al mínimo, pero la situación es más compleja. A pesar de los aparentes intentos por sistematizar nuestros métodos (y con ello asemejarnos a los métodos mecánicos chinos), la cultura de la educación en Gran Bretaña continúa siendo flexible.

La clave no es tanto qué se enseña como el modo en que esto se enseña, pero los argumentos sobre la elección de una disciplina académica y el equilibrio en el plan de estudios no parecen entenderlo. ¿El programa de la asignatura de historia debería incluir la historia de nuestra isla, el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos o los efectos del colonialismo? ¿La religión en los colegios debería centrarse en los evangelios, o en las religiones alternativas o la teología feminista? ¿La literatura inglesa equivale al canon de los hombres europeos blancos y muertos o a las expresiones de la calle? La respuesta a todas estas preguntas es todo lo anterior.

El tiempo dicta que las elecciones tienen que hacerse sobre los temas que hay que estudiar, pero eso en sí mismo no supone ningún obstáculo: lo fundamental es la manera en que se inspiran los jóvenes. He visto más energía, comprensión y compromiso personal en un grupo de jóvenes de dieciséis años hablando del conflicto árabe-israelí, con cada uno de los alumnos defendiendo algo diferente, de lo que recuerdo haber visto nunca en el estilo tradicional de clase magistral que había cuando yo iba al colegio. Me apasionaba la historia, pero el recuerdo más vívido que tengo de cuando era niño no es lo que mi profesor me decía, sino el hecho de que me pidieran dar una clase a un grupo de unos cuarenta compañeros, una experiencia que no estaba incluida en el programa pero que fue para mí como un primer entusiasmo de algo parecido a la enseñanza.

Y esto no es solo un campo abonado para las humanidades. Una aproximación a las matemáticas como solución de problemas, trabajar de manera colaborativa sobre un proyecto de ingeniería o alguna iniciativa de diseño constituyen buenos caminos para mantener vivo el aprendizaje y hacer que el mundo aparezca renovado cada día.

Un desarrollo positivo reciente es la tendencia a la “linealidad” al final de bachillerato. Los cambios en el examen previo a la universidad que se introdujeron en el año 2000 trajeron consigo un enfoque modular. La intención era disminuir la presión que había sobre los alumnos que hasta entonces habían tenido que hacer sus exámenes de selectividad, de una importancia enorme, y ofrecer una única convocatoria. A muchos profesores les parecía que el método antiguo era muy arriesgado y había provocado malos resultados en algunos alumnos. Este enfoque modular tenía algunas ventajas: animaba a los estudiantes de primero de bachillerato a centrarse en sus exámenes finales, y funcionaba bien con asignaturas como las matemáticas, donde los temas están claramente diferenciados; además, permitía mucha más flexibilidad al elegir las asignaturas principales al final de su primer año de bachillerato, puesto que los estudiantes ya tenían la experiencia de esta primera tanda de exámenes finales. Dada la facilidad que había para volver a cursar las mismas asignaturas, también se veía como un medio para conseguir y premiar las notas más altas. Sin embargo, el problema era que

había muchas asignaturas en las que este método modular ahogaba la creatividad.

A los lingüistas modernos les horrorizó descubrir que su programa modular de bachillerato debía centrarse solamente en habilidades del lenguaje, hasta el punto de excluir casi cualquier referencia cultural. Cuando se habla de escalas modulares o lineales hace falta saber que aprender un idioma es siempre algo completamente diferente a las matemáticas; tiene poco sentido dividir en segmentos una habilidad de carácter acumulativo. Eliminar en gran medida las referencias a la literatura, los medios de comunicación y la sociedad del aprendizaje de un idioma deja esta experiencia educativa en algo mecánico y vacío. Los profesores de ciencias que volvieron desde ese sistema modular al programa lineal se sorprendieron a sí mismos de los beneficios. Los estudiantes comprendían todo mucho mejor, y tenían además una preparación más meticulosa; en concreto, eran capaces de relacionar los puntos del programa de sus asignaturas con otra serie de temas. Los profesores se sentían liberados y disfrutaban de sus clases de una manera que ya creían olvidada; veían que tenían la posibilidad de explorar otros temas más allá de sus programas y transmitían un entusiasmo auténtico a sus alumnos.

En 2008, en pleno apogeo de la modularidad, los cursos preuniversitarios de la Universidad de Cambridge surgieron como alternativa al bachillerato. Estos cursos eran lineales, y además eran atractivos para las universidades porque permitían evaluar el rendimiento de los estudiantes de una manera más precisa. Pero su fuerza acrecentaba aún más el debate a este respecto. Una mente educada es capaz de relacionar distintos fenómenos, pero una imaginación estimulada por la esperanza de un horizonte en expansión es capaz de analizarlos y de engendrar pasión.

El asunto de la linealidad y la modularidad en bachillerato es solo una imagen del significado que tiene el modo de enseñar y de aprender. Las diferencias que existen, digamos, entre distintos programas de la asignatura de biología pueden no ser grandes, pero la manera en que abordamos el contenido de estas asignaturas puede tener un resultado completamente distinto.

De igual modo, cómo enfocamos el plan de estudios, que para nosotros es prioritario, afecta a la experiencia de nuestros hijos. Para competir en una economía globalizada, la ortodoxia actual afirma la primacía de asignaturas relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Al comparar las estadísticas se ve hasta qué punto otros países están por delante del nuestro en cuanto a la preparación tecnológica de sus alumnos, especialmente en países del Lejano Oriente. Resulta razonable animar más a nuestros jóvenes a comprometerse con estas disciplinas más bien difíciles, como también parece razonable elevar el nivel general de alfabetismo tecnológico, pero nos arriesgamos también a perder mucho si infravaloramos la educación artística. Es un error, por ejemplo, que se eliminen las artes del Bachillerato Británico entre los estudiantes de dieciséis años.

El compromiso con la música, el arte, el teatro y otras disciplinas humanísticas es algo esencial para el desarrollo de la imaginación. No es la única vía (ya hemos visto que todas las asignaturas, bien enseñadas, transportan la imaginación del estudiante hacia

nuevas fronteras), pero ofrece modos muy particulares de apreciar mejor la totalidad de la condición humana. El arte es un crisol en el que las variadas experiencias del hombre se mezclan para producir algo nuevo y emocionante. Desde los comienzos más tempranos de la sociedad humana indagamos en el deseo del hombre de expresarse a través del arte; el instinto de arte constituye un rasgo humano característico. La gente joven experimenta con su propia identidad como parte de su desarrollo, y es importantísimo que sus profesores los inviten a explorarse a sí mismos a través del arte. Esto no es una moda moderna y pasajera: el arte ayuda a crear personas más maduras y arraigadas, capaces de ver con realismo el mundo que los rodea. Paradójicamente, es más probable que sean más eficaces en un mercado globalizado que aquellos a quienes han alimentado solo a base de asignaturas STEM[7].

A menudo me preguntan cómo ha cambiado Eton desde que yo fui alumno aquí a finales de los años sesenta. Los alumnos de ahora son más conscientes del mundo meritocrático y competitivo en que les ha tocado vivir, y la mayoría trabajan más de lo que se trabajaba antes. Igual que ocurre con los cambios de actitud social entre los jóvenes, generalmente también es un lugar más agradable. Pero lo que más me sorprende es la seriedad con la que se toman las humanidades. La distinción académica y el éxito en el deporte siguen valorándose mucho, pero el compromiso con la vida cultural del colegio es lo que ha cambiado de manera muy notable. Sea sobre el escenario o detrás de él, en cualquier tipo de grupos de música o experimentando con distintos medios artísticos, los alumnos disfrutan el arte y, aunque es poco probable que así lo expresen, se dan cuenta de su valor. Sin embargo, con frecuencia sigue dándose el caso de que los padres convencen a sus hijos de que elijan asignaturas menos "subjetivas" y más "prácticas", lejos de las humanidades. Las humanidades tienen una gran importancia en los colegios, pero es una tarea ardua educar a los padres, a algunos profesores universitarios e incluso al gobierno para que se lo tomen en serio.

Parte del problema está en la actitud de los colegios. Poner en marcha una obra de teatro en el colegio u organizar un concierto importante tiene un valor propio, pero no es un programa para las humanidades. En algunos colegios es difícil escapar a la sensación de que el objetivo es una cultura como escaparate, más de relaciones públicas que de llegar al fondo de temas profundos para todos. De hecho, puede ser peligroso perseguir la perfección con una obra de teatro, por ejemplo, cuidada y pulida hasta tal punto que parezca no tener vida. Los directores querrán que sus jóvenes luchen por la excelencia y aspiren a ser lo mejor posible en la escena pública, pero el arte de descubrir es tan importante como la puesta en escena, y tanto los alumnos como los profesores necesitan saber que esto es así.

Queremos que nuestros jóvenes sean exploradores, aventureros. Existe un mundo nuevo lleno de tecnologías que se desarrollan a toda velocidad y donde aún queda mucho por descubrir. Una razón por la que resulta emocionante explorar este nuevo terreno es porque existe un reconocimiento cada vez mayor de que, gracias a la creatividad artística, la imaginación puede llevar a asignaturas "infraestructurales" (como las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas) hasta una nueva dimensión: las

STEM pasan a convertirse en una fuerza nueva. En vez de limitarse a replicar de manera eficiente las habilidades de la última generación, las tecnologías informáticas están abriendo nuevas fronteras. En los colegios esto implica explorar la relación que existe entre determinados depósitos de conocimiento. Además de ensayar los manidos planes de estudio de física y química, por ejemplo, los alumnos podrían dedicarse de modo creativo a explorar el área que hay *entre* ambos. Esto implica adquirir nuevos conocimientos y usarlos de una manera diferente. Las chispas intelectuales encenderán fuegos en lugares inesperados y se necesitarán profesores flexibles y seguros de sí mismos que sean capaces de hacer frente a la energía que de aquí se libere.

Los estudiantes de hoy en día crecerán y trabajarán en un mundo en el que las máquinas podrán llevar a cabo muchas de las funciones que ahora ejercen las clases profesionales medias, el tipo de carreras a las que ahora mismo aspiran muchos jóvenes. Las máquinas podrán diagnosticar enfermedades, prescribir medicamentos o analizar situaciones concretas y ofrecer consejo legal. Y los médicos y los abogados tal y como los conocemos actualmente podrían desaparecer o, en todo caso, reducirse drásticamente su número. Será la imaginación humana la que cree estas máquinas, y también la que se asegure de que estas funcionen dentro de un entorno humano.

Quizá sin darnos cuenta, los colegios ya están empezando a preparar a sus alumnos para este cambio. La información que necesitaban los jóvenes solía encontrarse en los libros de la biblioteca o en la cabeza del profesor. Ahora, sin embargo, los alumnos van por ahí con la Biblioteca de Alejandría en el bolsillo, encapsulada en una cajita finita llena de un inmenso poder: su teléfono inteligente. Es una biblioteca que no ha sido evaluada, sin un librero y con un potencial enorme para que los estudiantes crucen fronteras y exploren nuevos países, pero también para confundir e intimidar. El papel del profesor es cada vez más el de ayudar a sus alumnos a conocer este terreno, a hacer juicios críticos sobre las fuentes de sus pesquisas y, en definitiva, a saber discriminar la información que reciben.

Habrá también nuevos sistemas que ofrezcan ayuda a la hora de encontrar maneras de desarrollar este arte de la discriminación; de hecho, identificar la información apropiada para un propósito en particular será un área de crecimiento dentro de la tecnología informática. Desde el punto de vista de un adolescente, los estudiantes necesitarán aprender cómo discriminar a los discriminadores.

Esto suena a una especie de mundo feliz, pero los principios son tan viejos como la educación. A mediados del siglo XIX, el director de Eton, William Cory, dijo que lo que enseñaba un buen colegio era «el arte de la discriminación». Sus ideas no estarían muy fuera de lugar en la *República* de Platón.

De vez en cuando, los padres y los profesores se preocupan por un alumno en particular que parece estar obsesionado con el ordenador, normalmente con juegos. Los casos extremos son preocupantes, y pueden necesitar la ayuda de un especialista, porque es una forma de adicción: la experiencia nos dice que aquellos que sucumben pueden tener una personalidad adictiva o ser susceptibles a otros tipos de adicción; el problema es profundo. Sin embargo, en la mayoría de estos casos que nos preocupan la respuesta

debería ser serena, un simple toque de atención. Yo no me agobiaría si mi hijo o, mejor dicho, mi hija prefiriera la pantalla de su ordenador, siempre y cuando sea equilibrada en otros aspectos de su vida: si socializa bien, si es puntual con sus tareas del colegio, si se esfuerza… En resumen, no hay nada malo en jugar al ordenador, e incluso puede ser algo bueno. Las habilidades que requiere, la velocidad y la agilidad de pensamiento y el estímulo de la imaginación indican que es una actividad educativa que vale la pena. No debería alarmarnos que un niño se divierta y juegue media hora o una hora al ordenador por las tardes después del colegio. Si forma parte de un esquema equilibrado, es sano. Es una forma de juego constructivo.

Encontrar tiempo para el juego constructivo es tan importante para los adolescentes como para los niños más pequeños. La mayoría de la gente considera que está bien que los niños se pongan a jugar desde muy pequeños. Hay muchas maneras de jugar, desde agitar un sonajero hasta el escondite, y puede hacerse de forma individual o en grupo. La Asociación Nacional para la Alfabetización[8] enumera diez razones por las que el juego es importante, en parte porque sienta las bases de la alfabetización al emitir nuevos sonidos, poniendo a prueba el vocabulario y la narración. Además, el juego también favorece el aprendizaje de habilidades nuevas como la espontaneidad, la toma de decisiones o el entrenamiento físico. Además, esta Asociación observa que una de las funciones esenciales del juego es dar a los adultos la oportunidad de aprender a jugar de nuevo, animándolos a comunicarse con sus hijos a un nivel más profundo, actualizando la capacidad para estar alegre y socializarse. El juego es importante en todas las edades. Sin embargo, los colegios parecen tenerle miedo, ya sea creando un ajetreo constante de actividades o instando a los alumnos a que abandonen las instalaciones del colegio lo antes posible: por lo general, lo primero indicará que estamos ante un buen colegio y lo segundo ante uno no tan adecuado, pero ambos están perdiéndose algo importante.

Si los alumnos son capaces de ver el juego constructivo como una parte integral de la vida escolar y no como un antídoto contra la rutina y la presión con las que se encuentran fuera del colegio, la actitud cambia completamente. Yo mismo he visto el contraste cuando visité dos colegios similares, con desafíos similares y dando servicio a áreas residenciales similares: en uno de ellos, el día a día era un aburrimiento, y los alumnos iban contando los minutos que faltaban para que se acabaran las clases, mientras que en el otro los alumnos estaban deseando saber qué era lo siguiente que iba a ocurrir en el colegio. En el último, a los alumnos se les daba tiempo para que pudieran socializarse en zonas cómodas y luminosas, donde se les animaba a que hicieran algo creativo; era un colegio en el que, por ejemplo, todos los estudiantes tenían la oportunidad de tocar un instrumento musical, y así lo hacían. No en vano, los "resultados" del aprendizaje medible eran superiores en esta cultura teóricamente más relajada que en un colegio en el que parecían estar haciendo cosas constantemente.

Un problema para los directores ha sido ver cómo aumentan las preguntas en torno al uso del tiempo en el colegio, al volumen de material (tanto para bachillerato y exámenes como para asignaturas del tipo de educación para la ciudadanía, liderazgo, etc.) o a los valores nacionales, entre otros. Como director de un colegio privado no he tenido que

vérmelas con muchas de estas cuestiones, pero mis colegas que trabajan en colegios públicos me cuentan que tales ruidos se han convertido en tumulto, y que les gustaría tener un poco de paz y tranquilidad para poder dedicarse a su trabajo educativo. No me sorprende que con tanta presión sobre el aprovechamiento del tiempo, los colegios eviten darles a sus alumnos la oportunidad, aparentemente improductiva, de juego.

El modelo tradicional de internado siempre ha considerado la organización de su calendario como parte de un todo. Las clases tienen lugar en momentos concretos del día, pero todas las tardes los alumnos pueden dedicarse a otras actividades en las que los planes son más flexibles y donde no todos participan al mismo tiempo. Los chicos tienen ratos libres en los que tienen que organizarse ellos mismos, tiempo para quedar con sus amigos, para jugar a algún juego o al fútbol, ponerse al día con algún instrumento o incluso jugar al ordenador; todo ello en horario escolar. De este modo, el colegio refleja más fácilmente los ritmos de la vida. Es evidente que en ocasiones los alumnos abusan de la confianza que se les da para hacer buen uso de su tiempo pero, como suele decirse, es propio de un adolescente decepcionar a los adultos. Los beneficios del autodescubrimiento, el tiempo de inactividad o sencillamente divertirse, todo lo cual forma parte de un crecimiento sano y de una imaginación próspera, compensan esos problemas esporádicos.

Evidentemente, esto es más difícil de conseguir en un colegio que no sea un internado, donde el tiempo es más limitado, pero yo mismo he comprobado que también es posible. Aparentemente se trata de una filosofía de menos es más, donde menos actividades dirigidas derivan en un mayor compromiso y en mejores resultados, pero yo lo veo de otra manera. Cuanto más organicen los alumnos su tiempo y más confianza se deposite en ellos, mejor educación obtendrán.

Originalidad

A. C. Benson expresa su inquietud sobre la vida de la imaginación en sus observaciones acerca de la "originalidad". Su preocupación es defender la educación pública –en torno a 1900– contra la acusación de que «es enemiga de toda originalidad» al basarse en convencionalismos. Afirma que «la única originalidad que merece la pena tener es la de la mente y el corazón, y dudo que eso lo distingan alguna vez los convencionalismos superficiales». Dice además que «las cuestiones de vestimenta y conducta se vuelven algo sencillamente mecánico y habitual, y liberan la mente de preocupaciones para así poder ocuparse de otros asuntos». En esto hay parte de verdad. A veces la gente critica los uniformes de los colegios porque suprimen la individualidad, pero ocurre justo lo contrario. Al eliminar las diferencias en cuanto a la vestimenta (que suele ser consecuencia de la riqueza familiar) e insistir en algunas pautas generales en cuanto al decoro (longitud del pelo, por ejemplo) se reducen algunas diferencias superficiales externas entre los jóvenes, y entonces se presta más atención al carácter y las capacidades: es más importante lo que dicen y hacen que lo que llevan puesto.

Eton es un colegio aparentemente más convencional que la mayoría y, por supuesto,

se alimenta de sus tradiciones. El uniforme, que para los alumnos se compone de un chaqué, un chaleco y pantalones de raya diplomática, y algo parecido en el caso de los profesores, es un anacronismo. A la gente de fuera le parece extraordinario ver pasar un desfile de pingüinos por la calle entre clase y clase. En una ocasión tuve la oportunidad de sentarme junto a una famosa gurú de la moda en un evento que tuvo lugar en Eton. Yo llevaba el uniforme del colegio, y ella lo tildó de "radicalmente elegante": esto, hay que decir, fue una reacción poco común, pero hay algo en esa rareza de nuestro uniforme que es, al mismo tiempo, integrador y protector. Sea cual sea el origen familiar de un niño, proceda de un bloque de pisos o de un castillo, una vez lleva ese atuendo antiguo ya es parte del grupo. Al llevar exactamente el mismo uniforme, los niños se valoran mutuamente por algo más profundo que su apariencia.

Lo mismo pasa con las rutinas. Un internado tradicional tiene muchas reglas y prohibiciones. Los alumnos tienen que estar localizados durante todo el día, y cuando en ocasiones firman para poder salir, son enteramente responsables de lo que hagan. No tienen esa facilidad para acceder a algunas de las actividades a las que pueden acudir otros jóvenes de su edad, pero es una característica propia de Eton el hecho de que, al respetar las reglas básicas de juego, saben que se les abre un mundo de posibilidades y de libertad. A los niños que se han ganado la confianza del colegio por cumplir con las normas básicas, se les da una libertad considerable para hacer lo que a ellos les interesa y les entusiasma. Es una gran lección para la vida: abraza la rutina y ella te liberará.

La relación entre las reglas y las rutinas, por un lado, y la libertad de imaginación, por otro, suele malinterpretarse. Los colegios que son liberales en el sentido de que todo vale, en realidad lo que hacen es limitar la elección y la imaginación de sus alumnos.

Benson dice además otras dos cosas sobre la "originalidad". La primera hace referencia al deporte. Considera el abrumador dominio del deporte en los colegios públicos eduardianos como una amenaza importante para el desarrollo del intelecto y de la imaginación. Él mismo reconoce esa «ola de simpatía» que existe hoy en día por el esfuerzo físico, y la capacidad que tienen las grandes civilizaciones para estar sanas en cuerpo y mente, pero al mismo tiempo dice preocuparse por el «efecto sofocador de una vida enfocada fundamentalmente al deporte, que hace que los jóvenes pierdan ese equilibrio y esa simetría entre vida y mente».

En una época como la nuestra, esos comentarios pueden parecer trasnochados. Yo sería de los primeros en alabar las virtudes de la educación deportiva en cuanto a desarrollo personal y trabajo en equipo y para enseñar a los niños a enfrentarse a la victoria y a la derrota, aunque también es cierta una cosa: el adolescente obsesionado con el deporte hasta el punto de no pensar en ninguna otra cosa puede estar físicamente más sano que el que está obsesionado con los ordenadores, pero el efecto es el mismo; sea el tipo de juego que sea, la obsesión limita la imaginación e impide el crecimiento.

El segundo punto se refiere a los profesores. Cuando leo alguna obra de ficción sobre la vida en los colegios de la época de Benson me doy cuenta de la importancia del espacio; parece haber espacio para respirar. Al no existir exámenes ni inspecciones, los alumnos y los profesores pueden trabajar a su antojo. Al escribir esto pienso que caigo

una visión romántica, pero en realidad sí existe un gran contraste con nuestra vida regulada. Podemos parecer ocupados por el simple hecho de estar ocupados pero, incluso en una época que parecía más relajada, Benson escribe que tales restricciones de tiempo resultan nocivas para el profesor. En concreto, los profesores con vocación son quienes pueden sufrir especialmente. Los profesores van de un lado para otro como si fueran peonzas, convencidos de que han cumplido su deber, pero de ello sacan poco provecho, ya que no tienen tiempo para considerar los problemas de manera relajada y sin prisas. La acción rápida parece mejor que la reflexión tranquila, y la mayoría de los profesores tienen «tiempo para hacer lo uno y muy poco tiempo para hacer lo otro».

La falta de tiempo para pensar y para recargar pilas es una queja continua entre los profesores. A muchos de quienes no están dentro de este mundo les cuesta creerlo y se muestran indolentes; los profesores tienen muchísimas vacaciones, hasta dieciséis semanas al año en Gran Bretaña, y parece increíble que puedan siquiera pensar en quejarse con lo que tienen. Aunque es difícil discutir, si solamente se cuenta con estos datos, la diferencia está en la intensidad de su trabajo y en su efecto en su vida personal, particularmente en su vida familiar. Pocos trabajos hay en los que exista tal escrutinio por parte del resto de la gente. Estar atento en una clase puede ser una cosa, pero el escrutinio es más inmediato y más exigente por parte de los alumnos en cada una de las clases. Un profesor no puede tener un día libre y reorganizar su carga de trabajo. Él o ella funcionan en el aquí y ahora, y una clase puede ser un lugar demasiado expuesto e implacable para alguien que tenga poca preparación o que se sienta bajo presión. Los profesores dan mucho, y aquello que dan lo toman a su vez de un pozo personal de conocimiento, experiencia y habilidad, hasta que este se seca peligrosamente. La mayoría de los profesores se derrumba al final de cada trimestre, y repone fuerzas durante las vacaciones. Pero incluso esa reposición puede ser insuficiente. La imaginación de un profesor tiene que ser tan fresca y tan poderosa como la de sus alumnos, y esto no es un asunto que se haya tomado realmente en serio en los colegios británicos.

Hay un número muy reducido de colegios británicos que ofrece un año sabático remunerado a los profesores durante el tiempo que estén trabajando en el colegio. Esto es poca cosa comparado con lo que hacen en algunos colegios de Australia o Estados Unidos, donde a los profesores se les da habitualmente una baja pagada y pensada específicamente para reponerse, y que desarrollen y amplíen su repertorio y su entusiasmo. Y esto se considera un dinero bien invertido. No se trata solo de mucho tiempo lejos del colegio. Los programas de desarrollo profesional ofrecen más oportunidades de formación y, en muchos casos, aumentan las perspectivas que tienen los profesores de ganar más dinero. La formación de las técnicas de enseñanza está bien y es positiva, pero el conocimiento de la asignatura por parte del profesor debe tener un peso similar, así como su capacidad como comunicador y su propio sentido de progreso profesional. Ayudar a financiar un doctorado, por ejemplo, o un curso para aumentar la competencia de un profesor en una segunda lengua, o satisfacer la curiosidad de un profesor que quiere saber más sobre un tema relacionado con su asignatura… Todo esto

son maneras de ofrecer ayuda práctica. Para un colegio, el mero hecho de querer dar estas oportunidades supone una importante declaración de intenciones. Ese tipo de colegio valora la vida de la imaginación en todos los miembros de su comunidad.

---

[7] STEM es el acrónimo por el que se conoce a las asignaturas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (*Science*, *Technology*, *Engineering* y *Mathematics* en inglés, respectivamente) [N. de la T.].

[8] En inglés, *National Literacy Trust* (N. de la T.).

7
Espiritualidad

Es una mañana melancólica de un día de diario. En la capilla, la oscuridad cae sobre las cabezas de las filas de niños, todos ellos cubiertos con su abrigo negro. Las mentes desconectadas deambulan a saber por dónde, en cualquier otra parte distinta de donde estamos. De repente, las nubes se abren y la luz del sol salpica de color la pared de piedra. Todo el mundo levanta la cabeza al mismo tiempo hacia donde la luz baila. Por un momento, estamos más allá de nosotros mismos, sacados de nuestro aquí y ahora.

Hay explicaciones científicas del efecto de la luz del sol sobre las vidrieras, igual que de la manera tan espectacular de formarse que tienen las nubes o la amenazante profundidad del mar, aunque hay una parte de nosotros que de algún modo responde desde más allá de la razón, consciente de nuestra pequeñez y quizás viendo detrás una causa más elevada. Los niños pequeños reaccionan de manera espontánea y con una mente abierta ante las situaciones distintas o poco comunes. Un niño se arrodilla sin que se lo digan solamente porque un lugar le parece especial, o pregunta si la voz incorpórea de una caverna es la voz de Dios, o da personalidad a características del mundo natural. Los niños responden intuitivamente a todo aquello que experimentan; sienten esa maravilla y la expresan con libertad.

La palabra "espiritualidad" sugiere algún tipo de experiencia transformadora. La palabra en sí misma ha pasado por diversas transformaciones, desde su patrimonio religioso hasta llegar a convertirse en una especie de cajón de sastre para cualquier actividad que pueda resultar transcendente. Para mí, el rasgo distintivo de la vida espiritual es el asombro. Es la capacidad de experimentar, de aceptar las cosas y alegrarse con ellas más allá de nuestro entendimiento. De manera instintiva, los niños están abiertos al asombro, y en la adolescencia intentamos enseñarles a maravillarse.

Resulta interesante echar un vistazo a las directrices que siguen los inspectores en los colegios. A diferencia de los regímenes de inspección en otras partes del mundo, en Gran Bretaña ha habido un intento de abarcar la dimensión espiritual, moral, social y cultural durante el crecimiento de los niños, pese a que se trata de un aspecto difícil de evaluar; además, dada la tendencia a medir la vida escolar todo lo posible, estos aspectos a menudo parecen una postdata al verdadero negocio, que es la certificación de calidad de un colegio. En el pasado, palabras como "asombro" o "maravillarse" aparecían en la rúbrica de la inspección, pero poco a poco parecen haber ido archivándose, por ser conceptos demasiado difíciles o inestables. Y, en cualquier caso, si los resultados son buenos y también las estadísticas, ¿quién va a protestar por la calidad de la vida

espiritual, sea como sea?

En reconocimiento a esta cuestión, estas cuatro dimensiones –espiritual, moral, social y cultural– se han agrupado, creando un gran depósito de valores reducidos al acrónimo SMSC[9]. Cada una de estas áreas puede repercutir en las demás, aunque sin ser intercambiables. El lenguaje de la SMSC tiene un fuerte tono cívico, en virtud del cual los colegios deberían «preparar adecuadamente a sus alumnos para la vida»: todos los alumnos «deberían crecer y salir adelante, convertirse en individuos seguros de sí mismos y apreciar su propia valía y la de los demás». Esto supone una buena base para la ciudadanía, y de hecho una buena autoestima es condición indispensable para ser un buen ciudadano.

Sin embargo, lo que he mencionado anteriormente acerca del desarrollo espiritual parece una extensión de la misma idea. El desarrollo espiritual, se nos dice, lo forman «aquellas creencias de los jóvenes que conforman su modelo de vida, su interés y su respeto por otros valores, su disfrute y su fascinación a la hora de aprender, su uso de la imaginación y de la creatividad y su disposición a reflexionar sobre sus experiencias». Todo esto son cualidades profundamente admirables, ya que aumentan la calidad de nuestra vida, pero no parecen ir más allá de la experiencia cotidiana. Mencionar la fascinación y la imaginación apunta a alguna parte más allá de uno mismo, pero nada se dice sobre maravillarse.

No me extraña, entonces, que la capacidad que tiene un adolescente de saborear la totalidad de la experiencia humana se vea limitada. Por eso muchos padres y profesores desean ampliar los horizontes de sus hijos y alumnos para que estos puedan comprender todo lo posible los límites del paisaje, y experimenten así esa sensación de que existe algo más allá del horizonte. Los colegios suelen saber ayudar a sus alumnos a reconocer y analizar cosas concretas dentro del paisaje, pero no se les da tan bien hacer que los jóvenes tengan amplitud de miras. Suelen darle más significado a las partes que al todo. Por razones prácticas e históricas, los colegios funcionan gracias a departamentos y áreas de estudios separados, y suelen tener relativamente poco en común en su manera de considerar las experiencias de sus alumnos (es más, yo he visto cómo distintos departamentos trataban un mismo tema de manera contradictoria). Esa cultura de medir todo lo medible ha ejercido sobre los colegios una presión a la baja, para centrarse en el detalle de la experiencia de un niño, a veces a expensas de considerarle como un todo. El problema de esa mentalidad de cumplir objetivos no es tanto cumplirlos como el impulso de continuar creando todavía más objetivos.

No deberíamos renunciar a maravillarnos. En su libro *La Magia de la Realidad*, dirigido a lectores en edad escolar, Richard Dawkins describe las maravillas de la naturaleza en términos científicos, desde los arcoíris hasta el ADN. Aborda cuestiones como «¿Por qué existe el día y la noche?» o «¿Quién fue la primera persona que existió?». Echa por tierra todas aquellas ideas que en su día fueron fruto de la mitología o de las leyendas y se apoya constantemente en la ciencia para sus explicaciones, lo que le ayuda a demostrar que el mundo "real" de lo científicamente demostrable es mágico y maravilloso. Sin embargo, esta teoría parece demasiado limitada, como si fuera tan

medida que quisiera meter todo el mundo en pequeñas cajitas.

Aceptar que existen aspectos de la vida más allá de lo demostrable es una manera de ser completamente humano. Hamlet le dice a su amigo, más prosaico que él, que «hay más cosas en cielo y tierra, Horacio,/ de las que sospecha tu filosofía». San Juan, a su vez, expresa la naturaleza sin la vida espiritual de la siguiente manera: «El viento sopla donde quiere y oyes su voz, pero no sabes de dónde viene ni adónde va. Así es todo el que ha nacido del Espíritu» (*Jn* 3, 8). Este no es el tipo de cosas que uno suele encontrarse en un plan de estudios orientado a los resultados, sino que más bien surge de una actitud mental y de la apertura del corazón, de una voluntad a abrirse a los sentidos y no a cerrarlos.

Este hecho de abrir la mente y el corazón sucede al hábito de la indagación. La belleza que hay en el esfuerzo del ser humano es su capacidad de querer entender y su perseverancia al querer llevar a cabo las cosas. La perseverancia, la menos romántica de las virtudes, está estrechamente ligada a la maravilla. Somos capaces de experimentar un momento de asombro como algo fugaz, como el reflejo de colores salpicando la pared desde una vidriera, pero se vuelve algo más profundo cuando, al buscar, nos encontramos con alguna verdad o con un mejor entendimiento: ese momento en el que, por fin, un problema o algún asunto cobra sentido y, al hacerlo, nos descubre que hay aún más puertas que pueden abrirse y que nos llevan a explorar posibilidades hasta ahora desconocidas para nosotros. Es un momento al mismo tiempo gratificante y desconcertante.

En un sermón, el obispo inglés Kallistos Ware, de la Iglesia Ortodoxa de Oriente, hace referencia a los primeros cristianos, que tomaron esta idea de un pasaje que finalmente no fue incluido en los Evangelios: «Que quien busca no deje de buscar hasta que encuentre, y cuando encuentre se turbará, y cuando haya sido turbado se maravillará»[10]. Yo he visto este tipo de asombro en una clase y también en la amplia vida del colegio, cuando un niño se da cuenta de que ese horizonte estrecho dibujado por la presión y el interés de lo inmediato, de repente se eleva para abrazar un mundo nuevo. Y esto no se limita en absoluto a las clases de religión; lo he visto también en la literatura, cuando se esclarece la motivación de un personaje y las consecuencias de esta; en geografía, cuando se hacen patentes la escala del mundo real y las terribles consecuencias del impacto del hombre sobre el medio ambiente; en física, al conocer las fronteras del universo y el milagro de la existencia en un planeta diminuto… En fin, en todas las áreas de conocimiento. Hacen falta buenos profesores para llevar a un niño a descubrir cosas, y es extraordinario presenciarlo. Es algo maravilloso.

Un elemento secundario en mi definición es el espíritu de pertenencia. Los colegios lo tienen complicado por lo mucho que se les exige, exigencias que los conducen cada vez más a un mundo material y demostrable. Por muy desafiante que sea, los colegios tienen que encontrar tiempo para crear oportunidades y que los alumnos puedan experimentar la dimensión espiritual del hombre: y una manera significativa de hacerlo es valorar la convivencia. Conectar con otros seres humanos es un deseo humano natural; conectar con gente más allá de la familia es una manera de expresar la identidad personal: ambas

constituyen valiosas interacciones sociales. Sin embargo, conectar con un grupo más amplio e incorporar la personalidad y las preocupaciones y deseos momentáneos a algo mucho más grande puede tener una dimensión espiritual. Fíjate en la intensidad del silencio en un acto de adoración colectivo o en la intensidad del ruido en un festival de rock.

Ser parte de una multitud con un propósito común hace que aparquemos por un tiempo nuestra carga de identidad y en su lugar compartamos un sentimiento común. Tal y como nos muestra la historia, esto puede no ser necesariamente algo positivo, puesto que la pérdida de autoconciencia no es lo mismo que elevar el espíritu, pero esa sensación de pertenencia es lo que lleva a la gente a repetir la experiencia.

El sentimiento de pertenencia a un grupo tiene un significado enorme para los adolescentes. Podría sonar forzado decir que estar en un equipo de *netball* o de rugby es una experiencia casi espiritual, pero la verdad es que, después de llevar años viendo a muchos adolescentes, esto tiene algo de cierto. Entre los adolescentes, la búsqueda de la identidad personal se forma gracias a su experiencia de la identidad colectiva. Para alguien de catorce años, querer ser lo más parecido posible al resto del grupo forma parte de un proceso natural, y varios años después se sentirá capaz de ser diferente. Con la creciente madurez viene también una facultad crítica cada vez mayor, y el grupo ya no será el punto de referencia más importante. Es fascinante ver cómo los adolescentes van dándose cuenta de lo que significa elegir, que es posible ser parte de un grupo y al mismo tiempo ser un individuo autónomo que toma sus propias decisiones y asume las oportunidades y responsabilidades que esto trae consigo. También es fascinante verlos convertidos en personas críticas con el comportamiento del grupo. Aprenden a comprender los beneficios y las virtudes de la autonomía pero también a dejar de lado algunas libertades individuales en favor de un mayor bien común.

Si el objetivo de la educación escolar es desarrollar la conciencia crítica de los jóvenes y hacer que desarrollen sus habilidades para dirigir dinámicas de grupo, ¿cómo puede ser que los colegios justifiquen la obligación de sus alumnos a ir a ciertas clases, por ejemplo, o a hacer ejercicio físico? La respuesta sigue el principio de "llevar el caballo al agua". Un adolescente puede no querer involucrarse en algo de manera entusiasta, pero si no se le introduce en ello y se le anima con regularidad, puede que ni siquiera participe.

Lo mismo ocurre con las asambleas y los servicios religiosos obligatorios. A la mínima oportunidad, la gran mayoría de los adolescentes se irían de la capilla o de la asamblea, especialmente porque tienen lugar a primera hora de la mañana. Mientras que Eton, como otros muchos internados, cuenta con servicios religiosos dominicales para anglicanos, católicos romanos, musulmanes, judíos, hindús y budistas, los breves actos que tienen lugar durante la semana son obligatorios para alumnos de todos los credos y para quienes no lo tienen. El significado primordial de estos encuentros es el de comunidad, el de estar juntos y pertenecer a un grupo. La presencia colectiva, escuchar las lecturas y la música o sencillamente dejar volar la imaginación crea una calidad de experiencia diferente al resto de las actividades del día, y también una oportunidad para

que la dimensión espiritual se agite y se renueve. De alguna manera, la religión formal no tiene un lugar tan importante. Es sorprendente el número de antiguos alumnos que me encuentro, pocos de ellos religiosos en el sentido convencional, que recuerdan con cariño su tiempo en la capilla. Dicen que era un lugar especial. Es especial porque lo que experimentaron allí los alejó de lo frívolo de una manera breve pero regular, y les sacó además de sí mismos para pasar a ser parte de un grupo, especialmente en los momentos de mayor silencio.

Algunos jóvenes se ven fuertemente atraídos por la verdad espiritual revelada a través de una religión concreta. Para los creyentes, la espiritualidad nos llega gracias a la palabra revelada por Dios, que es la única que se nos "da", y he presenciado cómo esta creencia puede ofrecer a los jóvenes una dirección moral y un objetivo claro en su vida. En épocas de incertidumbre, cuanto mayor sea la certeza religiosa mayor será el alivio. Para algunos, esta creencia constituye una muleta que los ayuda en los momentos de duda; para otros, su fe durará toda la vida y será una fuente de admiración constante. Entre ellos habrá quienes sean protectores celosos de su fe: he tenido algunas visitas de alumnos que me dicen que la capilla no es suficientemente cristiana, y acérrimos defensores de otras religiones que quieren apartarse del resto de la comunidad. Los jóvenes adolescentes se encuentran en una edad impresionable, y los colegios deben resistir firmemente ante cualquier presión por crear guetos religiosos. El espíritu "sopla donde quiere" y no es el coto de ningún grupo elegido o autoproclamado.

A los adolescentes el régimen de una religión formal suele resultarles poco atractivo. Puede parecerles aleccionador, limitante e incluso algo del pasado. Su curiosidad natural quiere poner a prueba las afirmaciones de quienes interpretan la Palabra. En contraste, es significativo cómo los jóvenes en seguida están dispuestos a comparar entusiasmados las distintas religiones. Hay un deseo profundo de indagar y explorar la vida más allá de lo físico. El trabajo interreligioso ha sido uno de los mayores avances que he hecho durante mis años como profesor. Los proyectos que juntan, por ejemplo, a un cuentacuentos hindú y a un humanista, o a un grupo de jóvenes de distintas creencias, o a un judío y un musulmán compartiendo escenario para discutir temas relacionados con la justicia, las relaciones personales o la preparación para la muerte, pueden dejar un recuerdo imborrable en los adolescentes. Una actividad bien dirigida en la que se coge a un grupo de jóvenes de distintos colegios y distintos orígenes y se les lleva a pasar el día fuera puede llevar a que cada uno de ellos se conozca y se sorprenda de conocerse a sí mismo. Es una de las experiencias educativas más intensas que he visto, algo que cambia la vida mucho más de lo que lo hacen las asignaturas formales que se incluyen dentro del plan de estudios.

Buscar la religión y la espiritualidad en estas aguas tan turbulentas ha ido cambiando a lo largo de los años. A este respecto, A. C. Benson habla desde una época que nos es ajena. Su preocupación por la espiritualidad se centra en saber hasta qué punto la liturgia de la iglesia debería usarse en los colegios. Para su época parece casi liberal creer que la religión debería tratar de salir al encuentro de la persona y no a la inversa, pero la relación que hace entre la religión y el espíritu es firme y absoluta. Un profesor debería

«ver que su propia religión es simple y vital», y animar a sus alumnos a ser peregrinos y héroes, luchando por el bien.

Últimamente, entre algunos, la vida espiritual empieza a ser considerada algo distinto de la religión, y este argumento a favor del humanismo espiritual llega a mucha gente joven. Las religiones, dicen ellos, comenzaron con individuos muy carismáticos que tuvieron una experiencia inexplicable, y a ello le sucedieron diversos intentos de expresar esta experiencia en palabras, y el hombre termina proyectando su vocabulario limitado y su mentalidad en la figura de Dios. El hombre hace a Dios a su imagen. Los científicos, mientras tanto, elaboran reglas de oro para ayudar a las personas a dar sentido a la realidad. Como si se tratara de una serie de muñecas rusas, pasan de lo material a lo metafísico, de la materia a las matemáticas. Pero el error de la ciencia, dice el humanista espiritual, es que sus poderes analíticos son limitados, y existe un vacío en el que se encuentra lo desconocido. Los humanistas materialistas defienden una postura similar, también limitada. Los seres humanos son esencialmente trozos de carbono tejidos de manera intrincada por el azar y el tiempo; los humanos somos, por tanto, una extensión del mundo material.

Para los humanistas espirituales, la materia no es lo único que define a los seres humanos. Estos no prosperan solo por ser compatibles con un orden natural y físico, sino a menudo desafiándolo, aprendiendo a valerse por sí mismos y, al hacerlo, haciendo que la civilización siga adelante. En última instancia, lo que la ciencia no puede definir es la conciencia, el estado en el que el hombre comprende y es consciente del mundo que le rodea. Las personas no se limitan sencillamente a vivir unas con otras, sino que viven *por* el otro, lo cual supone un mensaje convincente para los jóvenes, especialmente para aquellos que dudan de que la religión formal tenga algo que ofrecerles. Vivir por el otro debería ser la síntesis de todo aquello que los colegios pretenden conseguir.

A las religiones tradicionales no suele dárseles muy bien transmitir su mensaje, particularmente a los jóvenes. La religión puede parecer formulista, retrógrada, quizás estéticamente agradable pero solo una forma de teatro y, como tal, predecible. La retórica altisonante y las referencias a la vida después de la muerte son difíciles de soportar. Sin embargo, en la tradición cristiana, por ejemplo, la vida espiritual no se mantiene dentro de unos límites dictados por una religión etérea, sino que se expresa en la propia vida. Desde la raíz del judaísmo nos llega la idea de que una mera reunión de personas que buscan la justicia y la virtud constituye un acto espiritual. El buen samaritano es la esencia de la vida espiritual expresada en el servicio a un extraño; una idea de la vida espiritual con la que los adolescentes pueden identificarse fácilmente: el servicio a la comunidad es al mismo tiempo social y espiritual.

Tanto para los padres como para los profesores, la clave de todo esto viene expresada en el libro *Cuentos jasídicos*, de Martin Buber. En él, el rabino Shelomo Karlin formula una pregunta: «¿Qué es lo peor que puede lograr el Maligno?», a la cual él mismo responde: «Hacer que los hombres olviden que son hijos de un Rey». Esta idea aparece también en los Salmos: «Te doy gracias porque me has hecho como un prodigio: tus obras son maravillosas, bien lo sabe mi alma» (*Sal* 139, 14). Maravillarse de uno mismo

y de la propia vida es el punto de partida esencial para la vida espiritual.

Dejemos entonces que haya maravillas en nuestros colegios y que nuestros hijos sean maravillosos.

---

[9] Siglas en inglés de lo espiritual, moral, social y cultural (N. de la T.).

[10] Versos de un evangelio apócrifo atribuido al apóstol Tomás y redactado en torno al año 200-250 d. C. (N. de la T.).

8
Démosle un giro al colegio

Slough es un lugar fascinante. Es verdad que es un pueblo sin encanto que en seguida se asocia con esa rotonda sombría que aparece en los créditos de apertura de la serie *The Office* o con la invocación de Betjeman: «¡Venid, alegres bombas, y caed sobre Slough!/ Ya no es un lugar apto para ningún humano». Cuando mi mujer compró por primera vez un billete de tren para ir desde Paddington hasta Slough, el vendedor le dijo: «Deberíamos pagarte por ir allí, querida». Pero, por otra parte, es todo un crisol de culturas y de maneras de ver el mundo, a apenas un paseo andando desde los terrenos de juego de Eton.

Aunque está situado en East Berkshire, Slough tiene más afinidad con el East End de Londres, y, de hecho, tanto Slough como Newham son barrios de estadísticas. En Slough la diversidad aflora entre la confusión de datos y cifras; según el censo de 2011, Slough tiene la mayor concentración de sijs del país y la segunda proporción más alta de paquistanís, de manera que apenas un tercio de la población es "británica y blanca". Tal vez el verdadero baremo de la diversidad es el hecho de que más de la mitad (56 por ciento) de las personas que viven en Slough pertenecen a una misma etnia, y el tamaño medio de las casas es el segundo mayor del país. Solamente el 61 por ciento de los residentes de este barrio han nacido en el Reino Unido (en comparación con el 87 por ciento nacional), y un número similar (60,5 por ciento) muestra no tener ningún signo de identidad inglés. Desde el punto de vista educativo, la proporción de hogares donde el inglés es el idioma principal entre todos sus miembros es bastante baja (de un 67 por ciento). Esta podría ser la descripción de un distrito del centro de Londres, aunque Slough no cuenta con ninguno de los fondos adicionales de los que disponen otros municipios de Londres. La diferencia de financiación es significativa: Hounslow linda con Slough y su administración educativa tiene un tamaño similar, pero recibe 178 millones de libras en comparación con los 113 millones de libras destinados a Slough. Newham, en el centro de la ciudad, recibe más de 300 millones de libras. Ponerse al frente de un colegio pobre en Slough es desalentador.

Esto es lo que Paul McAteer hizo en 2004. El Colegio Lanfleywood, como se llamaba entonces, estaba situado en la parte este de Slough y daba servicio a una mezcla de gente joven de distintos grupos étnicos, de los que la mitad eran "británicos blancos". Antes de 2004, el ambiente del colegio era negativo e incluso peligroso. A nivel local, el colegio se había convertido en un sinónimo de desesperación, y ya se habían tomado medidas especiales en dos ocasiones. Como suele suceder, cuando se hace caso omiso de la ética

y las normas el colegio puede precipitarse rápidamente a una espiral de decadencia. La mayoría de los profesores tenían contratos a corto plazo, y los padres que podían cambiaban a sus hijos de colegio. La atmósfera era tensa. La primera jornada deportiva de Paul estuvo marcada por un gran absentismo escolar, y los chicos y chicas que no habían ido y decidieron aparecer lo hicieron para tirar ladrillos a sus adversarios. Una chica que estaba fumando un cigarro con sus amigas identificó al nuevo director y le saludó diciendo: "Usted no durará una mierda". Eso que Paul descubrió no resultó ser algo insólito: no es difícil que una comunidad se vuelva ineficaz, pues en todos nosotros hay algo de *El señor de las moscas*…

Cuando me preguntan cuál es el secreto de Eton, mi respuesta es simple: funciona porque, en gran medida, los jóvenes con los que trabajo quieren que funcione. Sin ese gran apoyo cualquier director se vería en serios problemas. Evidentemente, muchos adolescentes de Langleywood no tenían ningún interés en que su colegio funcionara. Como lleva informándose durante los últimos veinte años, parte del resentimiento y la disconformidad más arraigados procede de los británicos blancos, especialmente de quienes algunos denominan la clase "no trabajadora" o "dependiente". Es difícil trazar un camino en un lugar en el que no existe ningún respeto por la idea misma de educación. En una escuela primaria de Slough, por ejemplo, en la que los padres tenían la costumbre de ir en pijama a dejar a sus hijos al colegio para después poder volver tranquilamente a la cama, se encontraron con un conflicto fundamental de actitud social con el que tratar. El colegio hacía grandes esfuerzos por convencer a los jóvenes conflictivos de que hablaran de sus problemas con los demás, pero después se enteraban de que a ese mismo niño le habían pegado en casa por no defenderse. Es ese tipo de hogares en los que los padres prohibían usar lápices y bolígrafos en casa, resistiéndose de alguna manera a los deberes, porque daban por hecho que su hijo iba a pintar las paredes.

Este callejón sin salida no es nada nuevo. Unas normas débiles y pocas aspiraciones alimentan la despreocupación y la inercia, y una baja autoestima fomenta la desesperación y la agresividad. Cuando estaba preparándome para ser profesor en la década de los setenta, me enviaron durante dos semanas a hacer unas prácticas que consistían en observar las clases de una escuela secundaria[11]. El primer profesor que conocí allí me dio la bienvenida con estas palabras: "Esto es un colegio de mierda, mi clase es una clase de mierda y yo soy un profesor de mierda". Tenía razón, al menos en lo último.

Entrar en la vorágine de un colegio problemático es duro. Para empezar, puede resultar físicamente intimidante. La opinión pública y la ley, con razón, se inclinan a favor de los jóvenes, pero muchos adultos pueden ser menospreciados y pueden ser vulnerables en un ambiente escolar en el que no parece haber ninguna norma de comportamiento. Paul McAteer es un hombre que dice las cosas claras. No tiene ninguna duda de lo importante que es dar un primer paso, no negociable, para darle la vuelta a uno de estos colegios: darle mucha importancia al comportamiento.

Paul aceptó su contrato de tres años con el objetivo de llevar el colegio a un punto de

estabilidad que le permitiera convertirse en un instituto de bachillerato: si él fallaba, podrían cerrar el colegio. Cuando empezó, un periódico nacional le dio la bienvenida con este titular: «¿Es Langleywood el peor colegio de Gran Bretaña?». Ahora que lo pienso, creo que esa publicidad resultó más bien una ventaja. Paul necesitaba formar rápidamente un equipo eficaz y de confianza. Además de tener una gran cantidad de profesores con contratos temporales, el colegio había estado gastando unas doscientas mil libras anuales solamente en suplentes para cubrir bajas, lo que suponía un gasto de más de un cinco por ciento del presupuesto total. El desafío de tantear a todos sus contactos de Londres y de otros lugares fue, según Paul, como reclutar a los Siete Magníficos. El desafío resultó ser un estímulo y consiguió contratar a veinte profesores nuevos a tiempo completo.

Y así comenzó el camino implacable hacia la disciplina, con el propio director tomando personalmente la iniciativa. Insistiendo poco a poco en los detalles (llevar corbata, prohibir los tacos y las sudaderas…), indicando claramente a los padres cuáles eran las expectativas a través de circulares, o no echándose atrás con las expulsiones a pesar de la presión de los padres, Paul y su equipo consiguieron la coherencia necesaria para que un colegio sea eficaz. Consiguieron que tanto los padres como los alumnos se dieran cuenta de que había normas fijas que no eran negociables. Después de una expulsión, a los alumnos solo se les permitía volver al colegio si los padres pedían permiso en el trabajo e iban a entrevistarse con el director. Se trataba sencillamente de poner en marcha una ley de causa y efecto.

Paul sería el primero en reconocer que su enfoque no era moderno ni innovador, pero sí lo fue en ese colegio en ese momento. Al oír hablar a Paul de su insistencia en ir bien peinados (no llevar el pelo rapado a menos del 2, sin adornos, etc.) recuerdo a ese director de instituto del oeste de Londres que me dijo que su centro sobrevivió a los excesos del radicalismo estudiantil en 1968 a fuerza de que el director le declarara la guerra al tema del pelo. Las revueltas fueron feroces, pero lo importante era que se centraban en algo relativamente trivial como era el peinado.

En su tercer año en Langleywood, poco antes de que se transformara en la Academia Langley, diseñada por Norman Foster y que costó varios millones de libras, Paul me invitó a presentar los premios. Los días de los premios eran una buena manera de ver cómo era el ambiente de un colegio; no por ganar y recibir (aunque puede darte muchas pistas ver cómo reciben el premio los alumnos), sino por la atmósfera del evento. A juzgar por lo que vi aquella tarde, Langleywood había dado un salto de gigante. Los chicos y las chicas parecían querer estar allí (y, de hecho, habían acudido); aplaudían espléndidamente los logros de los demás y había cierta sensación de proyecto, de mirar hacia el futuro con entusiasmo. El primer año había habido un intento de organizar una entrega de premios, pero estuvo marcado por la arrogancia, los fanfarrones que se burlaban de todo y la ausencia de muchos padres. Pero en esta gran final para Langleywood, los padres, al menos en parte, estaban implicados.

A veces parece como si mi vida hubiera estado marcada por las entregas de premios del colegio. Estas tienden a desvanecerse en un recuerdo difuso, como si fueran una sola

cosa; siguen un patrón ritual, una danza juvenil al ritmo del aplauso de unos padres. Algunos de estos eventos merecen una mención, como por ejemplo una pequeña escuela de primaria en la que se veía venir que un amable y anciano profesor confundiría los premios que yo tenía que entregar a los niños. Tardé un tiempo en convencer al ganador de la competición superior de ajedrez de que aceptara uno de esos autobuses británicos rojos de plástico. Aunque fue aún más llamativo lo que me pasó en el centro de Birmingham, donde las primeras en salir a aceptar sus diplomas fueron unas madres que habían vuelto al colegio para hacer un curso. Puede parecer algo simple, pero decía mucho. En ese colegio se habían tomado muy en serio su compromiso de involucrar a los padres en la vida escolar y de utilizarlos de manera ejemplarizante. El aplauso que dieron los niños cuando salieron los padres a recoger sus premios fue ensordecedor.

Unas cuantas calles más allá de la estación de tren de Slough está el Instituto Católico de San José. Era un colegio que había ido tirando modestamente durante años, lo suficiente como para escapar a las críticas de los inspectores o hacerse con una financiación estatal adicional. Pasar por allí era como volver a mi época de prácticas, con un colegio en mal estado y muy pocos recursos, pero que salía adelante. Sorprendentemente había alcanzado el estatus de "bueno" en una inspección del Ofsted[12], pero realmente no parecía ser muy "bueno". Era un ejemplo de cómo se habían valorado las partes por separado y no como un todo, un colegio contra el que no podían decirse muchas cosas, pero cuyos valores eran demasiado sencillos o inconsecuentes. Basta ver una fotografía del colegio en esa época: el personal mira de frente a la cámara y detrás de ellos hay una serie de chicos y chicas adoptando un sinfín de posturas y con el uniforme puesto de maneras muy imaginativas y muy diferentes.

Un director nuevo intentó introducir una serie de cambios, pero los que llevaban allí más tiempo no le apoyaron. Al pasar a "suficiente" en la inspección y sucederse además la crisis económica, el director perdió su trabajo y el antiguo personal retiró sus cambios. La vida volvería a la normalidad. Por una parte, las cosas parecían ir bien y el colegio se colocó dentro de los cien mejores centros educativos del país según las estadísticas de resultados pero, una vez más, las estadísticas estaban equivocadas. La siguiente inspección de Ofsted se dio cuenta de ello y el estatus del colegio volvió a caer al nivel de "Necesita mejorar". Puede ocurrir, y de hecho ocurrió, que un año o dos de mala suerte y de cambios en la dirección del colegio, acompañado todo de una mala administración, hubieran llevado al colegio prácticamente al borde del desastre.

Ciran Stapleton, el tercer director en muchos años, acababa de terminar su primer año cuando tuvimos una conversación acerca de cómo dar un giro a un colegio. El rasgo más llamativo del colegio, creía él, era el ambiente que había entre los profesores. Lo que vio allí era que faltaban las dos cualidades profesionales más importantes: responsabilidad y sentido de pertenencia. Se consideraba que ser bueno con los niños era suficiente, había pocas expectativas de mejora, se mandaban pocos deberes o apenas se corregían, y había poca disciplina. Sin embargo, muchos de los trabajadores, especialmente los de más edad, se aferraban a la memoria de ese resultado "bueno" de la inspección anterior y no creían que hiciera falta cambiar.

Las inspecciones son importantes, pero pueden ser un arma de doble filo. Al fijar su atención en un número limitado de resultados medibles es muy probable que uno no vea la imagen completa. Para Ciran fue deprimente que la inspectora le dijera que a ella no le importaban el espíritu y los valores del colegio, sino las estadísticas. Sin un espíritu fuerte y decidido, el ambiente de un colegio cae por su propio peso.

Aunque el proceso de inspección está diseñado para obligar a que los colegios levanten la mirada al horizonte y se vean a sí mismos con claridad, los profesores y la dirección del colegio de San José se creían su propia versión. Para los de fuera era solo un colegio con problemas, en el que el personal parecía creer que el colegio estaba hecho para favorecer sus necesidades y no las de los niños. Para quien llevaba allí mucho tiempo trabajando, el ritmo era prácticamente el de siempre: se resolverían los recientes problemas locales, ese nuevo director tan exigente y tan molesto se iría y la vida continuaría como hasta entonces.

Ciran se encontró entonces con una mezcla explosiva de ilusiones y de desmoralización. El colegio que le habían dejado se había gastado 164.000 libras en cubrir los gastos de un personal que había faltado 484 días durante el curso escolar anterior. Hubo más solicitudes de baja durante sus tres primeras semanas en el cargo que en sus siete años anteriores.

El punto de partida fue la creación de un equipo de liderazgo de alto nivel que se comprometiera a cambiar las cosas. Para ello, lo que hizo fue dar a los profesores que había unas funciones más adecuadas, y meter gente nueva en el colegio. Al igual que había pasado con Paul McAteer y su reclutamiento de los "siete magníficos", el deplorable estado del colegio supuso un atractivo para los líderes más jóvenes, ambiciosos y entusiastas. La diferencia que noté entre el antes y el después de mis visitas al colegio era sorprendente. Aunque los problemas seguían siendo los mismos, la energía de ese nuevo equipo llegó a todos los aspectos de la vida escolar, y el colegio era ahora un lugar tranquilo y ordenado que transmitía una sensación de impulso y de dirección.

¿Cómo se consiguió dar este giro? Gracias a la misma insistencia implacable en los pequeños detalles disciplinarios que ya antes habían respaldado la transformación en Langleywood. Por mi experiencia, no hay que subestimar el empeño diario por identificar estos detalles, como en una guerra de desgaste. Dentro del aula también hay fuertes batallas y, cuando no existe un ambiente positivo, para poner el listón alto no basta con improvisar. El enfoque es descaradamente institucional, aunque vaya "a contracorriente", y los objetivos están definidos con tanta claridad que incluso aparecen escritos en grandes carteles en las clases, a la vista de todos. Ciran dice que no se trata de tener objetivos por tener, sino que son un medio para un fin, el de inculcar la responsabilidad a todas las clases. La verdadera batalla, a ojos de Ciran, es contra una consideración paternalista y poco exigente de la relación entre el profesor y el alumno, la cual tiene poca popularidad y recuerda más bien a la década de los ochenta.

Un ejemplo notorio de esta actitud era un profesor, famoso en el colegio de San José por su falta de ambición, que aceptó un trabajo en un colegio privado muy caro y le dijo al director que la gente que pagaba tanto dinero tenía derecho a exigir un nivel alto de

educación. Era evidente lo que esto implicaba, tan evidente como la ira de Ciran cada vez que cuenta esta historia. Lo que él quiere es un colegio movido por la pasión y la integridad. Esta integridad está en el corazón de un equipo directivo eficaz, y por tanto en el del colegio. Cuando Ciran tomó posesión de su cargo no fue recibido con mucha hostilidad, pero sí con evasivas de colegas más mayores que susurraban por las esquinas y parecían desear que se fuera. Él pensaba que era fundamental tener líderes experimentados que no dieran nada por hecho ("la suposición es la madre de todos los desastres"), personas que fueran junto a él por los pasillos, que se dirigieran formalmente a otros profesores delante de los alumnos, que fueran directas y honradas y que fueran responsables ellos mismos e hicieran responsables a los demás. Para contratar personal y formar su nuevo equipo buscaba gente que hubiera trabajado en colegios buenos, que compartiera sus valores y su ambición y que, en sus propias palabras, "supiera realmente cómo era un colegio bueno".

Llevar el control de cualquier colegio exige un trabajo constante, y querer que todo salga a las mil maravillas es un miedo habitual que mantiene la mente constantemente alerta. El cambio de tono y de organización en San José justifica la esperanza de que sus jóvenes reciban un servicio apropiado.

Está claro que Paul McAteer siente cierta atracción por Slough. De Langleywood se fue a trabajar al instituto de secundaria Slough and Eton, ahora rebautizado como *Slough and Eton Church of England Business and Enterprise College*[13]. Slough and Eton es el colegio más cercano a Eton y está construido sobre un terreno que antes pertenecía al colegio Eton y que ahora atraviesa la autopista M4. En realidad se encuentra solo a una milla, pero parece que está mucho más lejos. Es una paradoja: un colegio de la Iglesia de Inglaterra donde no hay anglicanos y con una mayor parte del alumnado de religión musulmana. Situado en Chalvey, el 97 por ciento de los alumnos pertenecen a minorías étnicas, y el 3 por ciento de alumnos blancos que hay son de Europa del Este.

En una visita que hice a Slough and Eton en sus inicios me encontré con que no me dejaban acceder por la puerta principal; no se trataba de ningún grupo hostil que quisiera evitar que entrara el director de un colegio público, sino un hombre armado que había inmovilizado a la recepcionista a punta de cuchillo y, ciertamente, había cerrado el colegio. Fue algo dramático, pero no del todo inesperado. Con los años hubo mejoras y pude comprobarlas en la primera entrega de premios: había un único libro en inglés, una biografía de David Beckham, y faltaron la mitad de los alumnos, pero se había dado un paso adelante. Cuando Paul tomó el relevo en la dirección, el colegio había alcanzado el nivel de "bueno" en la última inspección. Según Paul, lo único que esa calificación conseguiría sería complicar su trabajo por mejorar el colegio.

Como Ciran ya sabía, hacía falta enfrentarse al propio mito del colegio. Como he visto en muchas ocasiones, lo que ha arruinado a muchas de nuestras escuelas es esa convicción reconfortante de que "lo hacemos bastante bien, teniendo en cuenta que…". Las consideraciones que vienen después son variadas e incluyen falta de instalaciones, padres despreocupados, alumnos difíciles, una dirección poco competente o todas las anteriores. Paul no quería saber nada de esto. Dando una vuelta con él por el colegio uno

ve lo importante que puede ser la presencia física del director. Todo el mundo sabe quién es, le conocen y le respetan. Él ha introducido pequeños rituales como el de las cuatro palabras de la semana: palabras nuevas y desafiantes que todos los alumnos deben aprender y comprender, y que pueden llevar a una conversación animada con él en la fila del comedor.

Sin embargo, Paul tenía que lidiar también con otro tema complicado: un órgano de gobierno sólido y agresivo. Ser director de un colegio es algo parecido a jugar a un ajedrez en tres dimensiones: hay múltiples grupos de padres, profesores y alumnos con los que tratar y cada uno de ellos tiene unos intereses, que además pueden cambiar de un momento a otro. Se trata de un paisaje difícil en el que hay que trazar un camino, pero es aún mucho más difícil cuando el órgano de gobierno está en desacuerdo con el director o consigo mismo. El director de un colegio privado que estaba pasando por una serie de críticas y problemas me dijo que nunca se había enfrentado al hecho de formar a su propio comité de dirección, porque daba por descontado que los que había apoyarían sin condiciones lo que dispusiera el director.

Con unos cambios en la legislación que confieren más responsabilidad legal a los directores, quizá se entienda que a algunos colegios les haya costado contratarlos. Subvencionar a un empleado del comité de dirección para cada uno de los colegios públicos del país podría ser un dinero bien invertido por parte del Estado. Tal funcionario sería capaz de analizar las dificultades sobre el terreno y dar a los principiantes la tranquilidad necesaria. Un funcionario imparcial, además, contribuiría a evitar situaciones destructivas y costosas. Probablemente la mayoría de aquellos a quienes les atrae esta tarea tenga algún tipo de vínculo emocional con el colegio. Por eso es frecuente encontrarse con miembros del Consejo que son antiguos alumnos o padres del colegio. La lealtad y el entusiasmo que aportan puede servir de inspiración al director, pero este entusiasmo puede inclinarse hacia un terreno difícil, especialmente cuando hay una cuestión en juego que nos toca de cerca. Los directores que permiten la parcialidad y cuya intención es procurar lo mejor para sus hijos, por ejemplo, no solo pueden contaminar la atmósfera de colegialidad del comité de dirección, sino que pueden suponer un freno al progreso.

Eso fue lo que ocurrió en Slough and Eton. El proceso formal de investigar y eliminar a continuación el comité de dirección fue algo lento y doloroso, pero totalmente necesario. Un buen equipo de miembros del Consejo puede ayudar a impulsar el colegio hacia grandes metas y hacer que se mantenga; como Consejo, además, deben ser el amigo crítico del director y responsabilizarse del bienestar y del progreso de los alumnos que se les ha confiado. Pero, con demasiada frecuencia, los Consejos de Dirección son campos de batalla en los que hay grupitos con intereses propios que compiten entre sí. La gestión, en colegios tanto públicos como privados, es una fuente de fortaleza, pero puede ser también un lastre.

Siempre me ha parecido un placer hablar con gente de mi gremio, independientemente de cómo sea el colegio o dónde se encuentre. Cuando era director joven y novato de un colegio privado, a finales de la época de Thatcher, recibí una carta de un instituto de

bachillerato cercano diciendo que, en su opinión, yo era una persona non grata y no era bienvenido a su colegio. Gracias, en gran medida, a que a los directores del sector público se les dio una mayor autonomía, muchas de estas barreras han disminuido, y ahora existen conversaciones abiertas entre directores que nos benefician a todos, incluidos los alumnos.

Admiro mucho el trabajo de Paul y de Ciran y de otros como ellos y, además, con todos aprendo. Aparentemente nuestros trabajos no podían ser más diferentes: ellos han dado un giro completo a colegios públicos de bajo rendimiento o que no funcionaban. Yo, sin embargo, me puse al cargo de un internado privado consolidado y de alto rendimiento. Sin embargo, cuando más se aprende es poniéndose uno mismo fuera de su franja de confort, en circunstancias nuevas.

He aprendido a apreciar, por ejemplo, que prestar de nuevo atención a lo más importante es el modo más eficaz de gestionar las exigencias de la vida escolar. Cuando un colegio tiene un problema serio está relativamente claro qué hay que hacer, pero para analizar bien todo hace falta habilidad y dedicación. Sin embargo, cuando a un colegio parece irle bien es fácil dejarse seducir por esa imagen. Una cultura de autocrítica constructiva supone un gran valor para los colegios. La denominación de "gran colegio" a veces se utiliza para referirse a los colegios públicos más famosos, en parte como un guiño a la historia, pero también como reflejo de su autopercepción y de su ambición. Sin embargo, por paradójico que parezca, un "gran colegio" puede no ser realmente un colegio bueno. Como cualquier otro colegio, los colegios públicos conocidos también pueden pecar de complacencia, de autoengaño o de suponer que el colegio existe fundamentalmente para la comodidad del personal docente. "Nunca te creas tu propio cuento" es un axioma fundamental para colegios públicos y privados por igual.

Otras dos cualidades que admiro particularmente en Paul y Ciran son su ojo para el detalle y su tenacidad. Un colegio de alto rendimiento puede aguantar un tiempo gracias al empuje institucional, pero los directores que se dedican a darle un giro a un colegio no cuentan con ese empuje. Para ellos es necesario concentrarse en sacar adelante lo más básico de cada día, y eso exige mucha energía.

Dirigir un colegio de éxito tiene otros desafíos, además de comprender las expectativas y opiniones de las distintas partes de la comunidad escolar. Sin embargo, la agudeza de los directores de esos otros colegios es muy atrayente y para mí supone un revulsivo. Su énfasis en la responsabilidad, por ejemplo, me hace darme cuenta de que en un ambiente escolar consolidado y sofisticado es perfectamente posible eludir la responsabilidad personal. Un colegio público, con su imagen de "servicio a la comunidad", puede beneficiarse de la generosidad de buena parte de su personal, pero es relativamente sencillo escurrir el bulto. Las estructuras de la Comisión, tan apreciadas en Eton, por ejemplo, son eficaces a la hora de involucrar a las personas y aportar puntos de vista, pero no pueden tener el enfoque nítido que puede tener un solo responsable.

Hace falta un equilibrio. El buen ambiente entre colegas que suele haber en un internado es algo que aprecio mucho. En una cultura en la que existe cierto grado de libertad profesional y de elasticidad, y donde el reglamento y las directrices provienen

del sentido común, a los profesores les va bien y progresan. Están más preparados para llevar la iniciativa y enfrentarse ellos solos a las distintas situaciones, y tienen más probabilidades de tener buenas ideas que esos colegas suyos continuamente dirigidos y controlados. No obstante, en un clima en el que se deja que las personas hagan las cosas por sí mismas es demasiado fácil dar por hecho que todos tienen un propósito en mente y que no hay ningún problema. Es un asunto que a mí mismo se me ha planteado y puedo decir que, si el malabarismo ya es para el director su habilidad por excelencia, hacer malabares con la responsabilidad y la autonomía personal es la tarea más difícil de todas.

Sin embargo, la lección que he aprendido es que a los directores eficaces los mueve la pasión. Sea cual sea el origen de su motivación, lo que los mueve es un profundo deseo de dar las mejores oportunidades a esos jóvenes de los que son responsables. Independientemente de la cantidad de gestiones, reuniones o de lo eficaz que uno sea en su mesa de despacho, las cualidades que de verdad consiguen dar un giro a un colegio, lo que de verdad importa, es tener energía, determinación y un propósito firme.

---

[11] El autor hace referencia aquí a las '*secondary modern*', un tipo de escuelas de educación secundaria en las que se priorizaba la educación vocacional o técnica sobre la académica, generalmente basándose en los resultados de una prueba de conocimientos conocida como '11-plus'. Aunque empezaron a caer en desuso en los años setenta, aún continúan existiendo algunas de ellas en Irlanda del Norte y en algunas zonas concretas de Inglaterra (N. de la T.).

[12] Oficina para los Estándares de la Educación, por sus siglas en inglés. Se trata de un cuerpo de inspección de escuelas en Inglaterra (N. de la T.).

[13] En español, Facultad de Economía y Empresa de la Iglesia de Inglaterra en Slough y Eton (N. de la T.).

9
¿Educación mixta o diferenciada?

He trabajado en colegios mixtos, en colegios masculinos y también en ese híbrido de colegios masculinos en los que se aceptan niñas en bachillerato. Me llama la atención el gran esfuerzo que llevan a cabo los partidarios de uno u otro sistema para subrayar las virtudes de su manera particular de hacer las cosas, como si por definición la educación mixta o la diferenciada fueran en sí mismas un signo de excelencia. He tenido la oportunidad de conocer colegios formidables de ambos tipos y también otros llamativamente malos. Lo que hace bueno a un colegio es mucho más que su organización por sexos. Sigue ocurriendo, sin embargo, que algunos defensores en ambos bandos siguen enredados en una queja constante que recuerda a *Rebelión en la granja*, de George Orwell: "Cuatro patas sí, dos pies no" (los que tienen cuatro patas son amigos, los que tienen dos pies son enemigos). En ocasiones, los defensores de la educación diferenciada hacen declaraciones muy fundamentadas, mientras que el *lobby* de la educación mixta, ahora tan en alza, ignora visiblemente las críticas al sistema actual.

Si uno se para a mirar cómo ha sido el último cuarto de siglo, es llamativo ver lo mucho que ha cambiado el paisaje. En el mundo de la educación privada muchos de los colegios de educación diferenciada han pasado a convertirse en centros con algún tipo de educación mixta. Cuando me convertí en miembro del HMC[14] en 1989, este era fundamentalmente un club de caballeros para directores de colegios masculinos: de los 240 miembros que había en aquella época, solo 40 dirigían colegios de educación mixta. De hecho, este pequeño grupo de directores de colegios mixtos se sentía acosado, especialmente cuando las tablas de clasificación nacionales revelaban que los colegios de educación diferenciada ocupaban los puestos más altos. Fue suficiente para que se organizaran entre ellos, ofreciéndose apoyo mutuo y un foro desde el que predicar su apología por la educación mixta. Hoy en día, esa situación es casi la contraria, y 40 es el número de colegios masculinos en el HMC.

Este no es un fenómeno exclusivo de los colegios privados del Reino Unido, puesto que en el último período del siglo XX ha aumentado de modo inexorable el número los colegios mixtos en todo el mundo. En algunos casos ha sido el resultado de una acción concreta: los americanos impusieron la coeducación a los japoneses después de la Segunda Guerra Mundial, con el objetivo de acabar con la mentalidad bélica de los colegios masculinos. En algunos casos, la educación mixta se ha utilizado como remedio a diversos problemas: en partes de la India, por ejemplo, introducir la educación mixta

constituye una respuesta a los problemas de disciplina de los alumnos. Lo más común, sin embargo, es que el cambio a una educación mixta haya tenido sencillamente una motivación económica; era una manera lógica de llenar los espacios vacíos, como ha ocurrido en los colegios privados de Reino Unido durante los últimos treinta años. Por lo general, sin embargo, desde Bristol a Beijing y desde Düsseldorf hasta Delhi, la educación mixta remite a una visión social, y como tal se considera algo adecuado y natural.

En la historia, la educación había tratado mal a las niñas, y estas han tenido el viento en contra durante generaciones. La preparación para la vida doméstica tenía lugar en los hogares, mientras que la institución del colegio era un asunto masculino. Ya en plena época victoriana seguía considerándose que la educación para las niñas debía ser práctica y social, pero no intelectual. A algunas de ellas les estaba permitido asistir durante unos años a algunos colegios locales, pero muy pocas podían ir a internados caros de la época, que las instruían además en un currículo no académico. En Reino Unido fue así hasta 1850, año en que la formidable Frances Mary Buss estableció el North London Collegiate School, donde ofrecía una educación de alto nivel similar a la que se proporcionaba a los niños. Se fundaron también otras instituciones, como la Girls Public Day School Company en 1872, que después pasó a llamarse el Fondo GPD y que daba oportunidades a las niñas. Pero a principios del siglo XX ni siquiera una cuarta parte de todas las niñas iba al colegio. En el ámbito privado, los colegios femeninos que ya existían, incluso los que habían sido inspirados por fundadores notables, solían aparecer eclipsados por los masculinos, mucho más antiguos y relativamente acaudalados. Qué más cabía esperar, si la visión general era que los niños necesitaban tener una educación formal para el mundo del trabajo, mientras que a las niñas había que educarlas para que los apoyaran. Al margen de otras motivaciones que justificaran el éxodo masivo hacia la educación mixta, esta estaba a punto de salir al encuentro de las niñas.

¡Cuánto han cambiado las cosas! Ahora, en pleno siglo XXI, lo que hace falta cada vez más es encontrar formas de ayudar a los niños, que hoy obtienen resultados significativamente peores que las niñas en casi todos los niveles educativos. De hecho, los titulares de algunos periódicos actuales están plagados de lamentos del tipo: "¿Tienen algo bueno los hombres?".

¿Acaso es la educación mixta una idea buena que ha llegado demasiado lejos? ¿Hace falta recordar que existen diferencias entre sexos, o acaso la igualdad es prioritaria y se impone sobre cualquier otra cosa? Vale la pena investigar las principales afirmaciones a este respecto.

Quienes están a favor de la educación mixta suelen citar a Platón para darse cierto aire de rigor histórico. Efectivamente, él veía bien que chicos y chicas fueran educados en muchas cosas por igual, pero resulta menos evidente que pudiera defender la educación mixta en los colegios de hoy en día. No obstante, puede ser presentado como el camino a una "verdad" filosófica que justifica la lógica sublime de la educación mixta.

Pese a ello, durante cientos de años esta teoría no ha parecido tener lógica en absoluto. Hombres y mujeres tenían papeles diferentes y distintas funciones dentro de la sociedad,

y, por tanto, tenían que ser educados de distinta manera. No obstante, sí existe alguna evidencia que demuestra que en la Edad Media niños y niñas aprendían juntos, al menos durante algunas horas al día, y hasta que se fundó la Dollar Academy en 1818 los padres no podían elegir ninguna escuela secundaria mixta para sus hijos. En el siglo XIX había pocos colegios de este tipo, y estaban lejos unos de otros. Bastaría preguntar a la mayoría de la gente de esa época cómo se imaginaban un colegio, y verían que se trataba de una institución masculina, quizás con alguna instalación alternativa para niñas. En realidad, se acabó con esta ortodoxia hace solo cincuenta años, y en un tiempo llamativamente breve ha pasado a ser la nueva ortodoxia.

Educado como estaba yo en lo que algunos consideran el período antediluviano de los internados masculinos, y dado que empecé mi carrera profesional como profesor en el mismo estilo de colegio, no pude comprobar de primera mano algunas de estas afirmaciones hasta que decidí muy conscientemente trabajar en un colegio mixto, y la segunda vez como director. El colegio Oakham.

Antes de empezar a trabajar en Oakham yo ya había tenido la oportunidad de dar clase a chicas, pero solo en bachillerato, y no lo recordaba como una experiencia demasiado satisfactoria. Para encontrarse bien en un colegio masculino en los años de bachillerato, o una chica esgrimía una considerable fuerza de voluntad o tendría que reír los comentarios machistas de los adolescentes. Había algunas chicas que se lo pasaban estupendamente, pero también las había que estaban tristes y perdían toda su confianza en sí mismas. No es una experiencia que yo hubiera querido para mi hija. En ese momento tuve la sensación de que para las familias era bueno poder elegir, que las distintas opciones podían encajar mejor a unos u otros niños, pero que debía ser una elección entre posturas y filosofías claramente distintas y no sobre un mosaico improvisado; debería ser una elección entre educación mixta o educación claramente diferenciada. Incluso hoy en día hay colegios privados donde aún existe una mezcla de estilos, como colegios masculinos que han empezado a aceptar también niñas. Tal y como yo descubriría después, la educación diferenciada pura es una propuesta completamente distinta.

Y lo mismo pasaba con Oakham. Era, y sigue siendo, un colegio extraordinario, entre otras cosas por ser el primer colegio masculino en transformarse totalmente y pasar a ser en 1970 un colegio completamente mixto. Por una serie de motivos que lo hacían inviable si seguía como estaba, el gobierno local animó al colegio a cambiar el rumbo. De ese modo, un director resuelto y eficaz, John Buchanan, convirtió un internado viejo y de segunda clase, de algo menos de cuatrocientos niños, en un colegio parcialmente interno de más de mil alumnos, mitad niños y mitad niñas, que venían de dentro y de fuera del país. Es una historia de éxito notable.

El momento de cambio dramático llegó en tan solo diez años frenéticos y emocionantes, aunque el personal más veterano reconocía que a ellos les había llevado el doble de tiempo hacerse a los hábitos y a la mentalidad de un colegio auténticamente mixto. En parte, este largo período de transición era necesario porque había que crear las instalaciones indispensables para albergar tanto a niños como a niñas, por ejemplo, para

la educación física. Sin embargo, más significativo aún fue el tiempo que tardó toda una generación de profesores (fundamentalmente hombres) en acostumbrarse a ese ambiente y a ese estilo concretos: para adaptarse… o para marcharse.

Convertir un colegio diferenciado en uno mixto, o viceversa, no es como darle a un interruptor, hacer unos cuantos ajustes logísticos a los baños y encontrar un uniforme que vaya bien. Aparecen experiencias diferentes, y estas requieren de los profesores un acercamiento diferente. Oakham era un colegio mixto consolidado y de éxito cuando yo llegué, con un impulso que daba las mismas ayudas y las mismas oportunidades de autoestima a niños y a niñas, sin dejar al margen sus diferencias. De ese modo se animaba vivamente a las niñas a competir en deportes de equipo y a los niños a que participaran en actividades de música y teatro. Se dio mucha importancia a las actividades en que tanto niños como niñas pudieran alcanzar algún tipo de reconocimiento: el Premio Duque de Edimburgo se valoraba mucho en todo el colegio, y más de mil niños y niñas conseguían sus Premios de Oro, con trayectorias muy similares.

Lo que me sorprendió cuando llegué por primera vez en 1996 fue que Oakham había pasado mi prueba de autenticidad. Era como si supiera en qué consistía: una comunidad sana y equilibrada de niños y niñas. Esta es la prueba definitiva para los futuros padres. Diga lo que diga el folleto, ¿te da buena impresión el colegio? Al final, la decisión de elegir colegio se toma de acuerdo a una reacción más del corazón que de la cabeza. Las estadísticas y la retórica pueden aturullarte; el instinto es una guía más segura.

Los argumentos principales en defensa de la educación mixta son que los niños y las niñas se sienten más seguros expresando opiniones entre ellos y, en consecuencia, también tienen más probabilidades de respetarse los unos a los otros. En resumen, les resulta más fácil hacer amistades de verdad con el sexo opuesto. Todo esto lleva, según quienes lo defienden, a una mayor adaptabilidad al lugar de trabajo y a una vida adulta más equilibrada. Sin duda hay algo de verdad en esta propuesta, pero es demasiado fácil hacer afirmaciones tan radicales.

He visto crecer amistades sólidas y duraderas en ambientes mixtos, aunque esto se ve más en los últimos años escolares. En plena adolescencia es común en los colegios mixtos ver que, tanto en el aula como en el comedor, los alumnos prefieren sentarse juntos en grupos de chicos o chicas. Como director de un colegio mixto aquello me dejó tranquilo: la naturaleza encuentra su propio camino y no hay que forzarla.

Es verdad también que el comportamiento de grupos de chicos y chicas puede verse influenciado positivamente por el otro. Siguiendo esa idea de que las niñas "civilizan" a los niños, y que se ha convertido en una especie de leyenda urbana, lo cierto es que hay situaciones del día a día en las que los adolescentes varones se muestran algo menos irreflexivos y groseros. Y a la inversa ocurre lo mismo. En Oakham oí desde la habitación de al lado cómo un grupo de niñas de quince años intercambiaban una serie de duras agresiones verbales; en plena vorágine, apareció por allí un chico de su edad que masculló: "¿Pero qué pasa aquí?", y todas se callaron.

Pero, como pasa muchas veces, es fácil exagerar las cosas. He visto tanto a niños como a niñas igual de desconectados e inseguros en un colegio mixto que en uno de

educación diferenciada. Ya sea el niño de trece años llamando "impuras" a las niñas cuando tienen la regla, o niñas ridiculizando públicamente a un niño por no ser guay o por ser un empollón. La adolescencia supone un tiempo de prueba en cualquier ambiente. Lo que importa es el ambiente escolar que se crea y se reafirma día a día, donde existan buenos modelos de conducta y donde las reglas de comportamiento estén bien claras. Y, lo que es más importante, donde estas se entiendan con claridad.

Los colegios masculinos, al menos los de tipo reflexivo y moderno no ligados a estereotipos, tienden a pensar que los niños adquieren confianza en su propia capacidad de aprender sin tener que ser comparados con las niñas, que maduran antes y tienden a mejorar en los estudios. Para algunos niños, verse liberados de la presión que supone para ellos que constantemente se compare su rendimiento con el de las niñas puede ser de gran ayuda. Permitir que su hijo tenga su propio protagonismo lejos de los brillantes logros de su hermana es un testimonio constante en las conversaciones que tengo con los padres. Los niños pueden crecer a su ritmo y "ser niños" todo el tiempo que necesiten, protegidos de las presiones sociales que los llevan a relacionarse con las niñas antes de estar preparados. Algunos directores de colegios masculinos hablan de liberarlos de las distracciones, de manera que los niños no necesitan malgastar energías en adoptar ninguna pose o intentar vivir de acuerdo a los estereotipos de género que tan a menudo bombardean a los jóvenes en la sociedad y en los medios de comunicación; pueden centrarse así en sus propios logros, y juntos pueden disfrutar de ser niños.

Los argumentos a favor de los colegios femeninos siguen un razonamiento similar. En Reino Unido, la Asociación de Escuelas de Niñas subraya los diferentes índices de madurez entre niños y niñas, la posibilidad de que las niñas adquieran una mayor confianza en sí mismas en esa etapa impresionable que supone la adolescencia, y la amplitud de oportunidades sin las trabas de los estereotipos: argumentos utilizados también por los colegios masculinos. Quienes defienden los colegios femeninos, no obstante, afirman que las niñas aumentan notablemente su rendimiento académico y sus resultados de acceso a la universidad. Esto es debatible. Es cierto que, tradicionalmente, los colegios de educación diferenciada siempre han estado entre los primeros puestos de las clasificaciones, pero ello es consecuencia de la tradición histórica de los colegios metropolitanos consolidados y académicamente selectos: no existe un equivalente mixto en Londres del colegio St. Paul para niños y del St. Paul para niñas.

Sin embargo, lo que sí supone un argumento a favor de los colegios femeninos es que se presentan a sí mismos como especialistas en la educación de las niñas: entienden cómo se desarrollan las niñas y cómo cambian sus amistades, cómo pueden apoyarse entre ellas de manera eficaz y cómo se las puede animar a ser menos vulnerables en un entorno con menor presión social.

Si los argumentos del debate están claramente establecidos, ¿qué demuestra que uno u otro sea mejor? Uno de los cambios significativos que ha habido en torno a las cuestiones de género ha sido que ahora comprendemos mejor cómo funciona el cerebro. En los años sesenta y setenta ganó adeptos la idea de que el género es fundamentalmente un constructo social, y que los prejuicios de género podían reducirse e incluso eliminarse

gracias a una coeducación efectiva. Esto ha dado pie a una visión más matizada y, hoy en día, los profesores tienen acceso a mucho más conocimiento acerca del modo en que los jóvenes responden en diferentes etapas de su vida y por qué lo hacen. Lo que se plantean algunos proyectos de investigación desde hace unos años es si las diferencias entre los sexos son realmente innatas.

Antes de la ciencia estaba el periodismo. Conociendo este sentimiento popular, John Gray obtuvo un importante triunfo publicitario con su libro *Los hombres son de Marte, las mujeres de Venus*, publicado en 1992, y en el que pretendía describir el abismo que existe entre hombres y mujeres. Es un tema que ha resonado en todo el mundo occidental y ha ido generando una industria a su paso.

A la voz de la sabiduría popular se añade el trabajo de un grupo cada vez mayor de neurocientíficos y psicólogos como Louann Brizendine o Leonard Sax. Si bien el impulso de su investigación nos lleva a creer que la agilidad verbal y las habilidades psíquicas son inherentes a la estructura del cerebro femenino y que la resolución de problemas es un atributo del hombre, uno se queda con la sensación de que este trabajo se apoya en todas esas generalizaciones, que ya forman parte del mito popular. Su investigación se basa en la observación, claro está, pero una observación de la que se han servido para apoyar una teoría. Cojamos, por ejemplo, la afirmación de Leonard Sax de que los niños y las niñas necesitan en el aula distintas temperaturas para trabajar correctamente. La mayoría de los profesores te dirán que los niños están más adormilados que las niñas si en las aulas hace más calor, y las niñas se quejarán más si están en una habitación fría; pero llevar esta diferencia a una "regla de los seis grados"[15] es un salto neurológico demasiado grande.

Repetir mucho palabras como "inherente" o "innato" presupone una claridad que no es tan clara para todos. Usarlas con vehemencia puede echar por tierra algunos avances significativos. Somos más plenamente conscientes, por ejemplo, de cómo el cerebro va conectándose a medida que crece, vamos conociendo a qué edades se llevan a cabo estas conexiones clave, lo que demuestra aún más hasta qué punto los niños y las niñas se desarrollan a ritmos diferentes; es el camino laberíntico hacia la madurez.

Fundamentalmente, la investigación neurocientífica demuestra que hay *algunas* diferencias naturales que resultan relevantes a la hora de meter a los niños en un colegio, pero no son tan significativas como para prescribir esta elección según el sexo. Dado que el cerebro cambia a lo largo de toda nuestra vida, puede decirse que las diferencias entre los sexos son igual de marcadas en los adultos que en los niños y en los adolescentes. El argumento de la "naturaleza" como tal no basta, el poder que tiene la educación sobre nuestros jóvenes contribuye con la misma fuerza al crecimiento saludable tanto de niños como de niñas.

En mi vida profesional he experimentado diferentes estilos y teorías pedagógicas, incluyendo las de la educación diferenciada. Me atrajo el colegio Oakham porque sabía que era uno de los colegios privados mixtos que mejor funcionaban en el país, y trataba por igual a niños y a niñas. Era una delicia. Tenían las mismas oportunidades y aprendían a tener amigos de los dos sexos. En general, era lo que llamaríamos un lugar

feliz, el tipo de colegio en el que te gustaría que educaran a tu hijo (y eso hice yo con la mía). Así que regresé con algo de miedo a un colegio exclusivamente masculino: el de Eton.

Eton es, como diría cualquier mujer, un lugar muy masculino. La actitud de algunos niños hacia las niñas es claramente menos madura que en un ambiente mixto, y hay un afán de competición casi enfermizo. Pero me sorprendió descubrir ventajas, y no precisamente donde me esperaba encontrarlas. Es cierto que en un colegio exclusivamente masculino el listón tanto deportivo como académico están muy altos, pero yo soy de la opinión de que esto poco tiene que ver con estar en un colegio de chicos. En seguida se da por hecho que los colegios masculinos son los que defienden los típicos desafíos varoniles, como en el caso del rugby, aunque lo cierto es que el rugby en Oakham era todavía más importante para todo el colegio que en Eton: cientos de espectadores, con al menos el mismo número de chicas que de chicos, veían el *1st XV*[16]. También es cierto que, en algunos aspectos, un colegio masculino elimina algunos temores; allí, por ejemplo, a los alumnos no les da tanto apuro escoger asignaturas como Inglés o Lenguas modernas, como sí pasaría en un colegio mixto, por ejemplo.

Pero lo que más me sorprendió fue ver lo mucho que disfrutaban los niños con el simple hecho de estar con otros niños, sea jugando al fútbol o a algún juego o haciendo el payaso con sus amigos. Estaban felices de desarrollar lazos de amistad sin preocuparse de cómo se los ve a través del prisma de las relaciones hombre-mujer. Había olvidado también lo libre que se siente un niño al tocar en una orquesta en la que todos los violinistas eran chicos (en lugar del modelo tradicional, en el que los violines los tocaban en su mayoría las chicas y los chicos tocaban la batería). Fue sorprendente ver cómo, en un colegio exclusivamente masculino, el teatro puede tener mucha fuerza si se mira con imaginación. He visto a niños profundizar en algunos personajes femeninos y explorar las emociones. Me llamó la atención ver que en esta experiencia cultural había una calidad y una profundidad que serían impensables si el público fueran sus compañeros de un colegio mixto. Cuando llegué a Eton vi una obra en la que los niños tenían que representar en el escenario la intimidad entre un personaje masculino y otro femenino. Lo hicieron con delicadeza y no resultó ridículo ni embarazoso. De hecho, me resultó aún más sorprendente la respuesta de los niños del público: vieron la relación y su representación dramática como tales, y no se oyó ni un silbido ni ningún comentario soez.

Siempre he sido de la idea de que la enseñanza es la enseñanza y cualquier profesor medianamente competente estará dispuesto a reaccionar ante las necesidades de los alumnos, de uno en uno siempre que le sea posible, y sean quienes sean. Con todo, las diferencias y necesidades que hay en un grupo de niños o en uno de niñas pueden ser considerables, y poner juntos a chicos y chicas lo único que hace es acrecentar ese abanico de diferencias. Tratar a los alumnos de forma individual es un buen comienzo para cualquier profesor en ciernes, pero con la experiencia me he dado cuenta de que, a fin de cuentas, hay cosas que son más difíciles de conseguir en un grupo mixto que en

uno exclusivamente de niños, especialmente durante la adolescencia.

Al final, como debe ser, elegir colegio es tarea de los padres. Ellos serán quienes tengan en cuenta muchos aspectos y, aunque no aconsejaría que tomaran la cuestión de la educación mixta o diferenciada como el factor determinante, sí me lo parecería el hecho de que el colegio permitiera que los niños fuesen niños y las niñas, niñas. Y, por encima de todo, les recomendaría que aplicaran la prueba de autenticidad: ¿se siente cómodo el colegio en su propio papel?

---

[14] Siglas en inglés de Headmasters' & Headmistresses' Conference, traducido al español como Comité de Directores de Colegios Privados. Se trata de una asociación profesional internacional (N. de la T.).

[15] Este concepto apareció en original en inglés en un artículo de Leonard Sax titulado "Six Degrees of Separation: what teachers need to know about the emerging science of sex difference", publicado en 2006 en la revista *Educational Horizons*. En él, el autor argumenta que, entre otras diferencias, los niños y las niñas tienen una temperatura ambiente ideal de 71° y 77° Fahrenheit –algo más de 21.5°C y 25°C, respectivamente– (N. de la T.).

[16] Primera división del campeonato de rugby entre colegios, del que forman parte numerosos equipos de diversa índole (N. de la T.).

11
“¿En qué consiste vuestro trabajo?”

Nunca es fácil sincerarse al hablar de las motivaciones personales. Ser director de colegio durante un período de tiempo determinado puede resultar una experiencia alienante; los directores buscan ser amables con los miembros de la comunidad escolar, pero no pueden desarrollar con ellos una amistad verdadera. Quienes ostentan cargos de responsabilidad deben mantenerse de alguna manera alejados, apasionados con su colegio pero imparciales con las personas y los acontecimientos. Con toda esa presión, el escrutinio público y la vulnerabilidad del trabajo, me sorprende que haya alguien que quiera dedicarse a esto. El arte de quitar de en medio a un director que no es querido lleva muchos años poniéndose en práctica y perfeccionándose en el sector privado, pero en un momento en que se evalúa todo, incluso los presidentes de un país pueden ver truncado su mandato de manera repentina. En la jerga futbolística esto se escucha con frecuencia: ¿quién va a ser el primero en irse esta temporada?

Hay momentos en los que he creído que mi mayor motivación era la de ser un “solitario impulso del deleite”, como diría Yeats. Por eso me agradaba ver las cosas buenas que otros conseguían. Hay muchas maneras de motivarse y sentirse útil, es cierto, y entre ellas –en mi caso– probablemente se encontraban ejercer un poder limitado y temporal o estar en el centro de las cosas. Sin embargo, cuando me fijo en los directores a los que respeto me sorprende ver cuántos de ellos comparten la idea de liderazgo como servicio. Es un concepto anticuado, quizás, y de cierto tinte religioso, pero para su trabajo resulta algo evidente. Estos hombres y mujeres sacan adelante un trabajo duro, generalmente, porque quieren servir a los jóvenes y aumentar e incluso transformar las oportunidades que les ofrecerá la vida. A la hora de tener una conversación con el director, especialmente sobre algún asunto difícil, para los padres puede ser de gran ayuda recordar que la persona que los recibe no ha querido ser director por el dinero o por el estatus social ni es tampoco un funcionario imprescindible en el sistema, ni un director ejecutivo. Que un padre te diga, por ejemplo, que “diriges/no diriges un buen negocio” resulta un idioma extraño.

Lo que tiene que hacer un director, a su vez, es lidiar con un amplio abanico de personas y de problemas. Cuando yo era un profesor joven, a veces me preguntaba, mientras iba de una actividad a otra en el típico día ajetreado, qué se suponía que hacía un director. Parecía estar siempre en su despacho (al menos así era cuando iba a verle) y todas las críticas y las quejas apuntaban a él por defecto. Desde luego, no parecía *hacer* mucho, especialmente comparado con toda la carga diaria de trabajo que yo tenía. La

mayoría de mis compañeros sabía, y algunos incluso lo decían, que ellos mismos podían hacerlo mejor. Por una parte esto era extraño, porque realmente no teníamos ni idea de en qué consistía su trabajo, e ignorábamos que el requisito esencial de un director es su capacidad para ser un buen malabarista que no pierde la visión firme sobre el propósito y la orientación del colegio.

Cuando me tocó a mí ser director, la mayor sorpresa fue experimentar que el trato con los alumnos era la parte fácil. Los adolescentes pueden hacer estupideces, pero la situación casi siempre tiene solución. Las maquinaciones de los adultos, sin embargo, son muy complicadas. Por eso, aunque los adolescentes son los protagonistas de este libro y su propósito, es inevitable que dedique este capítulo a los adultos.

Una semana antes de mi primer trimestre como director hubo tres episodios, uno detrás de otro, que marcaron una clara tendencia. Sobre la mesa de mi despacho había una carta de mi predecesor dirigida a un director de departamento, en la que se le decía que iba a ser despedido, pero que de ese asunto se encargaría el nuevo director. En ese momento sonó un golpe en la puerta. Era una profesora quejándose amargamente de un capellán anglicano, un hombre casado que, según ella, estaba teniendo una aventura con otra profesora (fui lo suficientemente inocente como para no darme cuenta en seguida de que su ímpetu venía originado por su propia relación con dicho capellán). Entonces recibí una llamada de teléfono anunciándome que un alumno de catorce años se había suicidado. Su funeral, al que acudieron numerosos alumnos, tuvo lugar el primer día del año escolar, y a su vuelta, el nuevo director los recibió en la que fue su primera reunión.

Una semana más tarde apareció un aseo completamente destrozado, con los azulejos desperdigados por todo el patio, y en la pared una frase que decía: “Little, mañana será tu cabeza”. Hubo un momento en el que me pregunté si todo aquello formaba parte de algún tipo de entrenamiento para contingencias poco probables, pero eran demasiado reales y, aunque curiosamente coincidieron en el tiempo, eran los típicos incidentes a los que se enfrentan los directores.

Profesores

Los momentos de gran dramatismo no suelen ser más que eso: momentos. En la vida diaria uno se encuentra con reivindicaciones de distintos individuos y grupos, o “circunscripciones”, como suelen llamarse. La circunscripción del profesorado es a la que los directores dedican la mayor parte del tiempo. Cuando abundan los profesores excelentes, que trabajan con eficiencia y siguen las pautas que marca el colegio, la vida del director es bastante sencilla. Pero en ocasiones, incluso en los mejores colegios puede faltar la armonía. Las entrevistas anuales a los profesores que dirigen las casas, a los directores de departamento y a otros profesores ocupa un tiempo considerable, y este tipo de contacto personal regular es importante. Es muy fácil dar por hecho que existe fluidez con el resto de los colegas según el ritmo habitual de las cosas, pero en realidad se trata de un contacto superficial. También hace falta tiempo para atender las juntas de

profesores. Más que cualquier otro colegio que conozco, Eton involucra a sus profesores en una serie de juntas sobre temas educativos, pastorales y económicos (lo que incluye examinar los presupuestos de cada departamento). Por un lado, esto supone hacer uso de un tiempo valiosísimo para el profesor, pero el beneficio de que conozcan cómo funciona todo, así como el compromiso directo de los profesores en el desarrollo de estrategias, tiene también su valor.

Quizás como consecuencia de ese modelo de estructura de juntas que tiene Eton, los documentos de planificación estratégica han ido perfeccionándose. Una vez al año, un grupo de profesores, en representación de las principales juntas, comprueba cómo ha ido el progreso del año anterior y se fijan objetivos para los próximos 12 meses. Estos objetivos se establecen dentro del marco de los principios fundamentales del colegio, que a su vez han sido discutidos por diversos grupos de padres, alumnos y antiguos alumnos, y ratificados por los profesores y por el Consejo de Dirección. Cuando concluimos este ejercicio, y para nuestra sorpresa, nos percatamos de que solo uno de esos cinco principios hacía referencia a la vida académica, el resto hablaba de cómo llegar a ser un ser humano equilibrado. Siempre que me acuerdo me parece que, efectivamente, ese debería ser el equilibrio adecuado. Di con una expresión concisa de los principios fundamentales según los cuales debía funcionar un colegio: de cara a la planificación y siguiendo el estilo de Ronald Reagan, el objetivo era tener un documento que no ocupara más de una cara de folio. Solíamos salirnos de este objetivo, pero una o dos caras de texto bien enfocado y redactado con claridad es mucho más práctico que esos interminables "planes de desarrollo", típicos de los colegios.

Bajo la órbita de las planificaciones y las revisiones se encuentra el ajetreo del día a día con el resto del personal. Enseñar es una actividad laboral poco común, en el sentido de que los profesores comienzan su vida profesional como gerentes de nivel medio, únicos responsables de la conducta durante sus clases. Y, a diferencia de lo que hacen algunos profesionales del mundo de los negocios, los profesores dedican relativamente poco tiempo a la relación profesional directa con sus colegas más experimentados. Especialmente para aquellos que no han conocido ningún otro ámbito fuera del académico existe la tendencia de considerar toda gestión como algo sospechoso y diseñado para poner trabas al profesor, que es quien de verdad trabaja. Por supuesto, se trata de una generalización pero, desde el punto de vista de un director, muchos profesores parecen tener un sentido muy individualizado de su trabajo y, por tanto, de la importancia de su tarea. Los colegios promueven las bondades del juego en equipo para los niños pero, irónicamente, a veces sus profesores son mucho menos capaces de jugar *por* el equipo, o los menos dispuestos a hacerlo. En parte esto es bueno. A mí me gustaría que los alumnos vieran a los profesores como gente con los pies en el suelo, con sus pasiones y su idiosincrasia, y no como hombres y mujeres sin rostro. Pero también espero de todos los profesores que apoyen las políticas, las costumbres y las prácticas del colegio. Como ocurre con la mayoría de las cosas, es una cuestión de juicio. En una ocasión, un profesor me dijo que, aunque estaba dispuesto a mantener entre sus alumnos la prohibición de fumar, él tenía toda la intención de hacerlo aunque estuvieran ellos

delante.

Toda comunidad escolar, especialmente cuando se trata de un internado, está plagada de rumores y de comentarios acerca de la política de la institución. Todos los profesores que trabajan en Eton a tiempo completo viven en residencias que les proporciona el colegio y que se encuentran apenas a un paseo. Se trata de un activo maravilloso a la hora de gestionar un internado, pero no hace falta mucha imaginación para darse cuenta de las sensibilidades que se despiertan en torno a la asignación de viviendas entre el personal. Es como la política de aparcamiento en un colegio normal, pero con mucha más intensidad.

Como era nuevo como director, los más experimentados me dieron dos consejos acerca de cómo tratar con los profesores. "Nunca digas que sí por los pasillos", me dijo uno: "a los profesores que trabajan contigo les encantará cogerte con la guardia baja y lograr que aceptes una decisión de la que luego podrías arrepentirte". "Dame seis nombres" –me dijo el otro–: "cuando llega esa visita inevitable de un profesor que se queja de que todos sus compañeros piensan o hacen esto y lo otro, invítale a que te dé seis nombres; si puede hacerlo, tienes un problema, pero lo más probable es que no lo haga".

Ambos han resultado ser dos consejos extraordinarios.

Personal de apoyo

Un internado suele tener contratado más personal de apoyo que profesores propiamente (en el caso de Eton, hay más de seiscientos). Muchos de ellos trabajan en las casas y existe una gran gama de oficios: cocineros, fontaneros, secretarios financieros, pintores, jardineros, aparejadores, secretarios, electricistas o técnicos de laboratorio. En un terreno enorme como el de Eton, con 400 edificios (78 de ellos protegidos), el mantenimiento general supone una labor considerable. Y con 1.300 alumnos alojados en habitaciones individuales, también hay una importante operación de hostelería que gestionar, de manera que el director tiene que confiar en la calidad de una administradora y de su equipo a la hora de seguir adelante con el buen funcionamiento de la maquinaria. Hay muchas figuras de apoyo claves, pero está claro que en un internado la influencia de una buena supervisora suele resultar imprescindible para la felicidad espiritual del niño.

Sin embargo, ignorar o minusvalorar el trabajo del personal de apoyo es algo tristemente característico de todos los colegios que he conocido, tanto en internados como en otro tipo de colegios. En alguna ocasión, incluso, he oído cómo algunos profesores se mostraban displicentes o incluso maleducados al tratar con sus colegas de apoyo, cuando lo cierto es que a menudo hay más lealtad a la institución y más compromiso personal en ellos que en ciertos profesores. En ocasiones, esta lealtad se propaga por varias generaciones. En una ocasión me visitó en mi despacho un octogenario que hacía tiempo había trabajado en la lavandería en Eton, igual que su

padre, y me dejó impactado cuando me preguntó si podía levantarse y cantar el himno de navegación de Eton, como efectivamente hizo, sin ningún acompañamiento e incluyendo versos de los que ni siquiera yo sabía la letra. Eton significaba mucho para él, me dijo, y también allí había aprendido mucho. Era tan de Eton como cualquiera de los alumnos. Una buena comunidad escolar se centra de lleno en los jóvenes y en su aprendizaje, pero una comunidad extraordinaria tiene una visión más amplia de sí misma y acoge además a todos aquellos que están implicados en ella, todos ellos alumnos de alguna manera.

Al dejar Oakham, el personal de apoyo nos entregó un álbum. En él había fotografías de todos los trabajos de construcción que se habían llevado a cabo durante el tiempo que habíamos estado allí. Fue una de las colecciones fotográficas más extrañas que había visto hasta entonces (donde aparecía, por ejemplo, una foto de una caldera oxidada junto a otra nueva y brillante), pero para mí es como un testimonio de la variedad de habilidades que pueden encontrarse en los colegios. Lo valoramos como un tributo a todas aquellas personas a quienes realmente les importaba su trabajo y su comunidad.

Padres

Al tratar con los padres es probable que un director tenga la sensación de que algunos de ellos son particularmente insistentes. Yo he sido afortunado al poder trabajar en un entorno en el que, en general, los padres han estado bien dispuestos, me han apoyado y se han mostrado agradecidos por lo que el colegio ha hecho por sus hijos. A muchos directores los padres les resultan una carga muy pesada, bien porque se meten demasiado en el colegio y tienen siempre algo que decir o, más comúnmente, porque no se involucran en absoluto y agravan aún más las dificultades que su hijo pueda estar teniendo.

Las dificultades existen hasta en el más valioso de los colegios privados. Igual que en cualquier otro colegio, los problemas de algunos niños se ven incrementados en sus propios padres, como en un caso que conocí en el que un niño matón tenía un padre ambicioso y bravucón, o una chica anoréxica cuya madre era implacable y exigente. A veces, tener una reunión con uno de los padres resulta muy revelador: un chaval agradable pero irresponsable, sin ninguna capacidad aparente de organizarse a sí mismo, resultó tener un padre también encantador pero excesivamente organizado y que controlaba hasta el último minuto del tiempo de su hijo en casa: para el chico, venir al colegio era como estar de vacaciones.

Para algunos padres, intimidar al director, o pretender hacerlo, es como un deporte, un reflejo de su propio carácter, de su vida empresarial o de ambas cosas. Algunos se jactan de ello con sus amigos en las fiestas. Al principio de llegar a Eton se me presentó sin avisar un padre a quien hace un siglo podía habérsele descrito como una persona distinguida. Me entregó una lista con las cosas que estaban haciéndose mal en el colegio, y después me preguntó cuál era mi trabajo. El siguiente paso fue amedrentar una y otra vez al profesor encargado de la casa en la que residía su hijo. En parte le estoy

agradecido: su comportamiento nos animó a poner en marcha un curso de formación para profesores titulado "Tratar con gente difícil", que desde entonces ha tenido mucho éxito.

De lo que un director se va dando cuenta poco a poco es de que no hay ninguna pauta para tratar con los padres. La imagen de una familia acomodada de clase media-alta podría esconder una relación corrosiva o incluso abusiva, mientras que los padres que reciben un gran apoyo económico podrían estar entre quienes se muestran más críticos y exigentes. Igual que hace con sus hijos en el colegio, un director tiene que valorar cada una de las circunstancias familiares de manera individual.

Yo daría dos consejos a aquellos padres que estén a punto de embarcarse en la carrera académica de sus hijos: (1) confía en los profesionales y (2) comenta siempre aquello que te preocupa. La mayoría de los colegios lleva mucho tiempo funcionando y tiene en su plantilla personas entregadas, cuya prioridad es ayudar a tu hijo a desenvolverse bien en la vida: trabaja con ellos codo con codo. No des pábulo a los rumores, especialmente si vienen de tu propio hijo, pero no tengas miedo a mostrar tu preocupación o, si tienes esa necesidad, pon una queja. Por extraño que suene, yo siempre he estado encantado de recibir una queja sobre algo concreto y a lo que puedo poner remedio. Lo que es frustrante es esa media queja en voz baja ("No quiero que hagas nada, pero…"). Para un director no es del todo productivo mantener una conversación con un profesor para aclarar las críticas de algún padre contra él: el profesor, lógicamente, pide más detalles, y el director, a quien el padre le ha ordenado no revelar su identidad, se ve incómodo y limitado: estas reuniones nunca acaban todo lo bien que deberían. Hay una tendencia natural a implicarnos en un escándalo cuando el futuro, la carrera o la felicidad de su hijo está en juego, pero también sería lamentable que un colegio se mostrara incapaz de hacer frente profesionalmente, y con justicia, a una preocupación justificada. Como ocurre con cualquier otro negocio en el mundo profesional, en la enseñanza también uno se cubre las espaldas hasta cierto punto, pero un padre o una madre debería dar por descontado que la prioridad del director siempre es el interés del niño. En algunos casos esto puede no ser tan fácil, especialmente porque en los colegios existe una tendencia cada vez mayor a pedir asesoramiento legal. Esto hace que, inevitablemente, los directores admitan el menor número posible de cosas, e incluso en esos casos el director, que parece estar solo en su defensa de la institución, ha cruzado la línea que hay entre profesor vocacional y gerente de primera línea. El desafío para un director es ser ambas cosas.

Antiguos alumnos

La tarea de un director, especialmente en un colegio privado de renombre, es más complicada aún a la hora de tratar con ese grupo de ex alumnos conocido como "antiguos alumnos". Esos estrechos vínculos de afecto hacia su antiguo colegio, descritos con cariño en la ficción eduardiana, son ahora más débiles al darse en una

época menos preocupada por las instituciones, aunque los sentimientos pueden seguir siendo muy profundos. En la primera época al cargo de la dirección del colegio, la tarea principal de los antiguos alumnos parecía ser la de quejarse del declive de valores, de cómo se hacían las cosas, de los modales… básicamente de todo. Un antiguo alumno de Chigwell, un día que pasaba con el coche por delante del colegio, se enfadó tanto al ver el uniforme desaliñado y ridículo que llevaban los alumnos que, dejando el motor en marcha, bajó del coche y vino directo a mi despacho para quejarse. El hecho de que hubiera pasado por allí en un día en el que los alumnos, por estar llevando a cabo una obra de caridad, no tenían por qué llevar el uniforme y podían ir disfrazados no pareció tranquilizarle del todo. Pero esta ira no se dirigía solo a mí. Mi predecesor en Chigwell había tomado la decisión razonable de abandonar la práctica de repartir cerveza gratis en las cenas de antiguos alumnos. La primera línea de la carta que le dirigió sobre el tema comenzaba así: "Usted, señor, es peor que Hitler".

En Eton fue famoso un caso en el que, en una ocasión, entró a mi despacho un antiguo alumno apuntándome con el dedo y diciendo: "Es usted un socialista, que no descansará hasta que haya construido una mezquita en pleno patio del colegio". Mientras iba desarrollando el tema yo iba sintiéndome extrañamente ennoblecido; ciertamente, era la primera vez que alguien me acusaba de ser socialista y de construir mezquitas. Él, por supuesto, decía estar hablando "en nombre de muchos". Puede que tuviera razón, pero no logró darme seis nombres. Su entusiasmo era real y, aunque yo estaba en desacuerdo con cada una de las cosas que iba diciendo, su pasión por el colegio era respetable.

Estas quejas sobre los cambios no son nada en comparación con las quejas por las admisiones en el colegio. Entre los antiguos alumnos de los colegios históricos hay un grupo pequeño pero impetuoso que parece creer que los miembros de su familia tienen automáticamente garantizado el derecho de admisión, como quien hereda una membresía en un club de caballeros. La generalidad de los directores estará encantado de dar la bienvenida a familiares de los antiguos alumnos, sobre todo porque suelen comprender perfectamente cuáles son los valores del colegio, pero hoy en día la mayor parte de los directores quieren atraer una mezcla de orígenes y estilos lo más variada posible; la diversidad lleva a un colegio a ser mejor y más sano. El cambio en la política de admisiones se puso en marcha en Eton hace unos quince años, y ha provocado que haya más cantidad de solicitudes que nunca; estas provienen de un amplio abanico de colegios de educación primaria y, por tanto, favorece que se consiga en parte esa mezcla tan positiva. Una consecuencia directa de esta política es que hay cada vez más competitividad y que todos tienen más probabilidades de acceder.

El hecho de que todos los candidatos sean tratados de la misma forma y que no haya injusticias no implica que sea menos doloroso que te rechacen. Para un niño que tiene una familia con grandes vínculos históricos con un colegio es muy duro ver que no es admitido, pero es importante que todos los niños que consiguen plaza sepan que lo han hecho gracias a sus propios méritos. Con las pruebas que tienen, los evaluadores deben emitir un juicio pensando en las capacidades del candidato de progresar en el colegio.

Conocí la profundidad y los sentimientos de algunos antiguos alumnos cuando tuve

que enfrentarme a un momento difícil con el padre de uno de ellos. Estábamos discutiendo sobre la expulsión de su hijo por un asunto de drogas del que le habían acusado. Me dieron un análisis concluyente del profesor a cargo de la casa del niño y también de su paso por el colegio, que odiaba. Para mi alivio, la conversación terminó y él se marchó cruzando el despacho de mi secretaria. Al cabo de unos momentos, reapareció por mi puerta y me dijo: "Señor director, a la vista de todo lo que ha ocurrido, creo que deberíamos hablar de qué casa elegir para mi hijo pequeño". Este deseo ilustra muy bien una capacidad, tanto de los padres como del colegio, de tratar a cada niño de manera individual y según sus necesidades. En este caso el hijo pequeño entró en el colegio y le fue bien.

La admisión al colegio, debe decirse, es para el director un campo minado. En el sector de la educación privada uno puede encontrarse con demasiadas solicitudes o con noches sin dormir por tener que hacer promoción a destajo para conseguir plazas. Los colegios públicos, a su vez, tienen que pelearse con las políticas locales y practicar el deporte de oponerse a las decisiones de los directores. De una manera u otra, las admisiones requieren muchísimo tiempo.

A pesar de las incomodidades en torno al tema de las admisiones y de algunas críticas extraordinariamente desmedidas, la lealtad y el apoyo de los antiguos alumnos puede ser algo muy valioso. Existe la tentación de asumir que, como por definición, todos los antiguos alumnos están destinados a ser como esos miembros de la Cámara de los lores que acuden a sus sesiones con muy poca frecuencia, encerrados en el pasado o movidos por sus propios intereses, pero muchos quieren ver cómo su colegio se adapta a los nuevos tiempos y sigue siendo un colegio líder, y no todo lo contrario. Me ha sorprendido mucho, y para bien, todo el apoyo que me han ofrecido los antiguos alumnos de Eton en la provisión de fondos para becas destinadas a niños con talento pero de entornos menos favorecidos. Esto permitirá a estos niños beneficiarse de una educación que ellos mismos ya tuvieron la oportunidad de disfrutar.

Recaudación de fondos

Durante el último cuarto de siglo la recaudación de fondos ha pasado a ser una parte incondicional del discurso del director. Cuando yo empecé a trabajar en este puesto parecía que estaba de más hablar de cosas como las aportaciones económicas regulares o la recaudación de fondos. Lo de pedir dinero solo se hacía si era para algún proyecto concreto, por ejemplo un polideportivo, y todo el dinero que se recaudaba iba expresamente dirigido a tal fin. Más recientemente ha quedado patente que un acercamiento al estilo americano, con aportaciones regulares, puede redundar en un enorme beneficio para los colegios, incluyendo los colegios públicos, algunos de los cuales han logrado complementar sus ingresos recaudando dinero. La recaudación de fondos, como práctica y como mentalidad, ha venido para quedarse.

Los americanos tienen fama de ser una cultura única a este respecto, y es

completamente cierto que este tipo de operaciones, que son muy comunes en colegios y universidades líderes en Estados Unidos, ha resultado tener un éxito asombroso. Eton y Christ's Hospital son dos de los colegios británicos con mayor número de donaciones, pero, si hacemos los cálculos, en términos individuales estas donaciones equivalen aproximadamente a una cuarta parte de lo que supone en Estados Unidos. En estos momentos, Harvard tiene una política de admisiones gracias a la cual es capaz de ofrecer plazas por méritos, sin preocuparse de si los padres pueden afrontar los costes; tal es el depósito de becas disponible.

Sin embargo, es erróneo pensar que esto es del todo nuevo para los británicos. Si uno se da un paseo por uno de estos colegios históricos descubrirá que hay placas conmemorativas dedicadas a benefactores generosos cuyos nombres aparecen en los edificios, a veces detallando con claridad y en negrita la cantidad exacta de dinero que donaron. Los eduardianos, los victorianos y quienes los precedieron donaron grandes cantidades, pero las dos guerras mundiales y la Gran Depresión acabaron por llevar el país a la ruina, y el grifo se cerró. Después, la mayor parte de estas obras de beneficencia pasarían a quedar anticuadas. Ha tenido que ser la generación posterior a Thatcher, acostumbrada al libre mercado, la que volviera a poner de moda esa disposición a dar, una generación aparentemente menos interesada en el mortero y los ladrillos y más centrada en el tema de las becas.

En el caso de Eton se pudieron gastar en becas más de seis millones de libras en 2014, lo que significó que 270 niños recibieran una ayuda económica sustanciosa, que de media reducía en unos dos tercios las cuotas del colegio. Para todas las solicitudes de becas hace falta justificar los ingresos, y 70 reciben becas completas, que casualmente coinciden con las 70 plazas reservadas a "alumnos pobres e indigentes" que instauró Enrique VI en 1440. Ofrecer apoyo económico a gran escala es un cambio de dirección para Eton, igual que para otros muchos colegios privados, y, aunque para aplicar una política de admisiones "independientemente de la renta" queda aún mucho recorrido, lo cierto es que es un objetivo realista.

La recaudación de fondos, así como el fomento de las relaciones que animan a ello, se cierne inevitablemente sobre los directores. Si echamos un vistazo a Estados Unidos vemos directores para quienes su labor fundamental es el "desarrollo", que es el eufemismo anglosajón de "recaudar dinero". Es posible imaginarse a directores británicos siendo consumidos por las demandas del desarrollo, posiblemente en detrimento de su papel como líderes educativos. La siguiente generación tendrá la tarea de encontrar un equilibrio entre ambos.

Comunidades locales

Otra dimensión o grupo que seguirá suponiendo un desafío para los directores serán las comunidades locales. Algunos de los mayores internados pueden dominar sus ciudades o sus pueblos y ofrecer importantes beneficios culturales y económicos a la

comunidad local, pero convivir con cualquier institución, especialmente una de adolescentes, puede traer también sus propios problemas. Más de una vez me he visto a mí mismo con un ramo de flores en la mano llamando a la puerta de alguien en un bloque de pisos de la otra punta de la ciudad para pedir disculpas por el comportamiento grosero y/o el estado de ebriedad de un grupo de alumnos que se habían escapado al bar de allí al lado. Lo complicado es que, mientras la mayoría de los alumnos del colegio casi siempre son educados y considerados, los pocos que no lo son se las arreglan para mostrar sus talentos en los lugares más públicos y en los momentos más inoportunos. La madre de un futuro alumno me dijo que la razón de que su hijo fuera a Eton, pese a que su familia vivía cerca de otro colegio muy bueno, no era darle al niño la oportunidad de experimentar las glorias de Eton, sino alejarle del mal comportamiento de su colegio vecino. El colegio al que ella se refería es un colegio muy bueno, pero ella vivía demasiado cerca.

No obstante, no todo va en la misma dirección. A los directores puede enfadarles que alguno de los locales den por hecho que tienen acceso libre a las instalaciones del colegio siempre que quieran, o que tienen el derecho a conducir a toda velocidad por medio del colegio.

John Buchanan, el gran director y pionero del Colegio Oakham, hablando de los problemas locales de Rutland, dijo que desarrollaban «una intensidad digna de una tragedia de Sófocles». He tenido ocasión de recordar esa frase al ver las protestas de algunos alumnos ante una supuesta manipulación de los precios en una tienda, ante la ineptitud de algún adolescente al cruzar la carretera o ante los fumadores que insistían en utilizar siempre el mismo garaje cerrado debajo de un puente. Siempre hay problemas de algún tipo, pero además de esas quejas hay también expresiones de gratitud: al coro por ayudar a una organización caritativa, o a esos niños que hicieron un verdadero esfuerzo por ayudar a los alumnos de un colegio de la zona, o a esos alumnos que se desviaron de su camino para ayudar a un extraño a encontrar su destino.

Ayudar a los jóvenes a ser ciudadanos útiles es una parte importante de lo que persiguen los buenos colegios. Para los adolescentes no siempre es evidente que la teoría y la retórica que tan familiares les resultan deberían traducirse en actos positivos y de empatía con los demás fuera del colegio, pero aprenden. Algunos, es verdad, aprenderán solo a base de errores, y como director soy muy consciente de que en ocasiones la comunidad local en la que se encuentra el colegio es la que se lleva la peor parte.

Miembros del Consejo de Dirección

Quien gobierna sobre todos estos grupos es el Consejo de Dirección. Cuando fui director me sorprendió descubrir que la HMC, que, según creía yo, era el organismo que representaba a los dos mil colegios privados aproximadamente, no representaba en absoluto a los colegios, sino que era una organización para miembros. Es decir, un sindicato. Fundada en 1869 por el altruista Dr. Thring de Uppingham junto a otros doce

directores para discutir asuntos de la educación de la época, la HMC ha terminado siendo una voz significativa dentro de la educación nacional. Pero también ha sido el refugio de los directores atormentados. Con los años ha sido extraordinario presenciar, afortunadamente a distancia, la mezquindad, la falta de visión y la pura incompetencia de algunos Consejos de Dirección. En este sentido había poca diferencia entre los colegios públicos y los privados: estar bien dirigido parecía más bien una cuestión de suerte.

No es difícil encontrar historias de mal gobierno, especialmente en relación con el director: a un director, sometido durante bastante tiempo a continuas críticas, le despidieron a una semana de empezar el año académico. En su lugar pusieron a otro, lo que inevitablemente causó muchísimo estrés en todos los implicados, incluyendo a padres y alumnos: la relación del director con el presidente del Consejo se deteriora hasta el punto de comunicarse solo mediante notas escritas; el Consejo de Dirección, dividido, designa a un hombre como director y después lo despide en favor de otro, antes de que tome posesión de su cargo; el Consejo de Dirección, queriendo esforzarse por interrogar adecuadamente a los aspirantes, se da cuenta de que los candidatos para el puesto de director se han esfumado y ya no tienen a nadie…; incluso sucede que los miembros del Consejo rechazan caprichosamente al mejor candidato solo porque tiene barba…

Los Consejos de Dirección tienen que apoyar a sus directores, dándoles una visión crítica pero también ofreciéndoles consejos constructivos y siendo conscientes de que su trabajo puede ser solitario. Sin ir más lejos, la primera vez que fui director quedé muy agradecido a varios miembros del Consejo de Dirección que hicieron todo lo posible por cuidar a mi familia desde el punto de vista social. A cambio, los directores tienen que mantener bien informado a su Consejo de Dirección; un miembro del Consejo nunca debería enterarse de algo, especialmente de una crítica, por terceras personas. De igual modo, al enviar alguna información escrita, algunos miembros prefieren resúmenes sucintos, mientras que otros son amantes del detalle. Parte del trabajo de un director es educar a su propio Consejo de Dirección sobre qué es lo realmente importante en la vida del colegio, que puede no ser del todo evidente para alguien que se dedica a otra cosa, por muy distinguido que sea.

El director necesita poder dar respuesta a todas las preguntas, sean las que sean (yo en una ocasión tuve que explicar a un miembro del Consejo, designado por la autoridad local, qué era la selectividad), y estar abierto a tratar con miembros del Consejo y darles la bienvenida al colegio siempre que quieran. Cuando un director solicita ayuda debería tomársele en serio. Un clérigo local y miembro del Consejo que venía regularmente (y para sorpresa de todos) a ejercer su ministerio sin haber sido llamado, dejó de hacerlo en cuanto el presidente del Consejo, que era extraordinariamente directo, decidió marcar los límites.

Las estructuras de gobierno varían considerablemente. Eton es el único en tener dos miembros del Consejo a tiempo completo e incluso residiendo en el colegio (el presidente y el vicepresidente), cada uno a un lado del director. Otros directores

palidecen ante una idea semejante. Desde luego, no es una fórmula que vaya a aconsejar una consultoría de gestión moderna, pero funciona si las personas implicadas quieren que funcione y muestran respeto hacia el puesto del otro. Esto es todo lo que hay que decir sobre los Consejos. Su formación suele centrarse en las responsabilidades y los sistemas, pero lo que más importa es la dimensión humana, la comprensión, la cortesía y el apoyo.

Todos estos grupos forman la amplia comunidad escolar. Para un director, dedicar a cada uno el tiempo que requiere es algo imposible, y ponen en marcha su propio estilo. Algunos directores pensarán que son mejores gestores, otros que están pastoralmente "ahí para los alumnos", y otros que son los primeros y más importantes formadores y motivadores para el personal del colegio. En realidad, un director necesita ser todas estas cosas. Es un trabajo para gente que disfruta de la variedad y de los días impredecibles; gente para quien el arte de hacer girar un plato resulta atractiva.

Tiempo

Durante varios años, la HMC me ha pedido, por ser un director con experiencia, que me dirigiera a los directores nuevos para hablarles de la gestión del tiempo y de las tareas complicadas. Me hice todo un experto en la teoría. Hablaba de cosas como mantener un diario, el sutil arte de delegar, los objetivos y protocolos "inteligentes" de correo electrónico… También tuve oportunidad de darles unos cuantos consejos prácticos, como el de quedarse de pie junto a una papelera para acabar con el flujo diario de papel y de cosas innecesarias. Sabía por mi trabajo, además, que no debía emplearse más del 60 por ciento del tiempo en reuniones. Sin embargo, aunque podía hablar con cierta confianza sobre cómo reducir las presiones y abarcar todos esos deberes, lo cierto era que rara vez era capaz de practicar yo mismo lo que predicaba. Era muy fácil quedarse atrapado en el despacho, y más difícil aún estar de un lado para otro viendo, escuchando y participando. La geografía también tiene su importancia: en Chigwell, mi despacho estaba frente a un área central por la que pasaban muchos profesores y alumnos a lo largo del día, así que muchísimas conversaciones tenían lugar en las escaleras o en el patio; en Eton, que está en un lugar mucho más grande, no existía esa posibilidad, así que tenía que ser más organizado con mi tiempo para asegurarme de que mantenía un contacto regular con las personas más importantes: los alumnos.

Me ayudó mucho tener disponible la primera media hora de la mañana, antes del comienzo oficial del día a las 8.30, para cualquier alumno que quisiera venir a verme sin cita. Llevó un tiempo establecer ese hábito, pero al final una media de unos tres o cuatro niños venían todos los días: para que firmara un vale de premio, reconsiderara una decisión del encargado de su casa, etc. También había alguna sorpresa, como la de un niño que apareció un día con un sofisticado plan para trabajar en la Bolsa junto con otros alumnos de un colegio público de la zona, con la intención de recaudar dinero para los pobres; o ese niño que vino a decirme que había escrito al Dalai Lama para pedir

audiencia, lo cual le concedí con la condición de que el director de su colegio pudiera ir también con él. Y lo hicimos, fue una experiencia inolvidable…

La segunda rutina del día, también enfocada al alumno, era la de tratar todos los días, y personalmente, asuntos de disciplina: ahora que lo pienso, no hay mejor manera de estar en contacto con la vida diaria del colegio, y ahora lamento no haber hecho lo mismo en el resto de los colegios donde trabajé. La tercera rutina era de carácter social y también un placer regular; mi mujer y yo invitábamos a todos los alumnos mayores a venir a comer a nuestra casa en grupos pequeños.

Esto, junto con la reunión a media mañana que tenía todos los días con el personal docente y que a menudo era el momento más ajetreado del día, con muchas cuestiones para tratar cara a cara y con rapidez, creaba un marco dentro del cual se movía todo lo demás.

Como dirían muchos directores, ha sido una vida laboral repleta de reuniones y con demasiado poco tiempo para la reflexión; reuniones en las que se trataban cambios de plan de estudios, financiación de las becas, atención a los problemas de salud mental, planificación estratégica de las instalaciones, infraestructura informática y software, o remuneración y condiciones de servicio. Había reuniones colectivas con los encargados de las casas, directores de departamento y comités de todo tipo, reuniones individuales con profesores, reuniones con delegaciones de otros colegios, con departamentos de educación y gobiernos de todo el mundo, reuniones solicitadas por los padres sobre cualquier asunto (¿en cuántas empresas estaría dispuesto a hablar el director directamente con el cliente?), y siempre, cuando ellos lo pedían, reuniones con los alumnos.

Todo esto origina días largos y llenos de cosas, que además suelen ser todavía más largos por la probabilidad de que casi todas las tardes haya algún evento organizado: una obra o un concierto, una reunión del personal, un evento de antiguos alumnos o cualquier otra reunión que no haya podido organizarse durante el día. El correo lo comprobaba durante la comida, y la correspondencia por la noche. Son días agradables y gratificantes, siempre y cuando estés sano y en forma. Un atributo fundamental para cualquier director es la resistencia. Ver a un director batallando con sus deberes bajo el yugo de la enfermedad es algo realmente triste, más aún cuando tienen que hacerlo, además, con poco apoyo. Después de todo, los directores están ahí para sacarlo todo adelante.

Hay días malos, por supuesto, normalmente como consecuencia de que alguien dificulta el trabajo al resto. Un día descubrí, por ejemplo, que un profesor ya mayor llevaba todo un trimestre sin calificar los deberes. Nadie se había dado cuenta hasta que, después de mucho tiempo, los alumnos empezaron a quejarse; la sensación de fracaso colectivo que tienes en ese momento es claramente notoria. También son malos momentos cuando una agencia externa te hace perder el tiempo de manera innecesaria. En 2005, por el ánimo de aparecer en los titulares de algún periódico nacional, la Oficina de Comercio Justo investigó la posibilidad de fijar la cuota en los colegios privados. Era cierto que los administradores de los colegios privados llevaban años planteándose un

posible aumento en las tasas, pero la investigación hizo que las cuotas se mantuvieran: nadie deseaba adelantarse demasiado. También era verdad que había cambiado la ley y que los colegios no lo sabían. Fue una infracción técnica que podría haberse resuelto sencillamente con una palmadita y unas indicaciones para hacerlo mejor la próxima vez. De hecho, la investigación llevó a meses de debates y de costes hasta que, finalmente, se dio con una fórmula que a todos nos pareció la opción menos mala. Todo aquello fue una tontería, una buena manera de ilustrar lo poco razonable que es la burocracia al crear una bestia para después tener que alimentarla.

El aumento de la burocracia ha sido una constante durante mis años como director. Aunque empecé a trabajar en un colegio más pequeño que Eton, al principio tenía solo una secretaria y el administrador otra. Había también un pequeño grupo de edificios de los que se encargaba el jefe de obras. Cuando dejé mi puesto, trabajaba con un departamento de recursos humanos (siendo el término algo completamente extraño para los profesores que llevaban trabajando allí más años): numerosas personas en la parte financiera, un gran departamento dedicado a las obras y no una, sino dos personas a tiempo completo encargadas de la salud y la seguridad en el colegio. En todo caso, asignar una persona más en el área de Reglamentos y Disciplina fue una decisión acertada. Con el maremágnum de leyes que hay, muchas de ellas útiles en principio, los colegios han tenido que convertirse en algo parecido a una empresa. Este cambio ha traído consigo una mayor conciencia de bienvenida a las realidades que afrontan en general las empresas, y los colegios, con razón, no escapan a la legislación laboral, como la que afecta al cambio del panorama de jubilación o a la normativa de seguridad laboral, lo cual ha provocado un cambio de mentalidad.

Los profesores son cautelosos y les preocupa que viajar con sus alumnos al extranjero o incluso dentro del país conlleve demasiadas molestias, e incluso el riesgo de que se tomen contra ellos acciones legales. También les preocupan los peligros implícitos de estar a solas en una habitación con un niño, por mucha necesidad pastoral que haya, ya que podría ser malinterpretado. Y también son prudentes en las conversaciones con los padres, y a veces con los alumnos, en las cuales sería ideal tomar notas.

En una comunidad en la que las personas viven muy cerca unas de otras y en la que los días están repletos de cosas, inevitablemente hay momentos de tensión, ánimos a flor de piel y antipatías sin resolver que luego se presentan con crueldad y de forma inesperada, tanto entre adultos como entre jóvenes. No obstante, tranquiliza saber que la marea de la vida escolar avanza sin problemas, como testimonio del ejemplo de muchos y del deseo de hacer que las cosas funcionen. El ambiente de un internado enseña a tratar con personas con quienes uno puede no estar especialmente a gusto: llevarte bien con gente que te cae bien es fácil.

Los momentos de prueba suelen aparecer cuando alguien o algo de fuera del colegio enciende la mecha. Los manifestantes de las calles, ya sean aspirantes a anarquistas, activistas en contra de la caza o cualquier otro, provocan una oleada de interés que puede suponer todo un desafío para el colegio en un determinado día de trabajo. Una cosa es animar a los alumnos a que consideren esa protesta como un derecho democrático y otra

es convencerlos de que no respondan de una manera enérgica y física (como a veces tienden a hacer). Cuando tienes 16 años no es fácil quedarse parado y darse cuenta de que no responder puede ser más valiente que seguir el juego a otro.

Lo raro nunca debería sorprender a un director. Mi secretaria interrumpió un día mi comida con un grupo de chicos para que me ocupara de un incidente. Un hombre que decía llevar una bomba había secuestrado a uno de los médicos del colegio a la entrada del centro médico. Cuando llegué, el encargado de seguridad del colegio había manifestado su gran valor al acercarse y enfrentarse a aquel hombre. Al cabo de un tiempo, el hombre comenzó a caminar y liberó a su rehén. Era un pobre y enfermo que lo único que llevaba era un ladrillo, no una bomba. Cuando llevaba ya un tiempo de pie fuera del cordón policial, sin que pudieran darme ninguna información, mi móvil sonó. Era un periodista de la prensa amarilla nacional que me dijo exactamente quién era ese hombre y me pedía un comentario. En ese momento me sorprendió saber que, si alguna vez necesitaba obtener alguna información en circunstancias difíciles, debería preguntar siempre a algún periodista de la prensa amarilla. También me sorprendió que, cuando empezó a propagarse la noticia y la mayoría del colegio sabía que algo ocurría, los alumnos fueran sensatos y siguieran con lo que estaban haciendo. No había ni rastro de "alumnos de Eton corriendo con sus chaqués para salvar la vida", como apareció en algunos medios de comunicación al día siguiente.

El mundo exterior

En Eton, gestionar las intromisiones del mundo exterior, especialmente las de los medios de comunicación, es una faceta típica del director. Los medios siempre están muy interesados. Dudo de que haya cualquier otro colegio en el mundo en el que el título de "antiguo alumno"[17] marque más a alguien de por vida. El hecho de que Eton se jacte de ser una mezcla variada de individuos y sea notoriamente menos "pijo" que algunos otros colegios es una realidad, pero la etiqueta que te pone la sociedad resulta inevitable.

Hubo momentos, cuando trabajaba en otros colegios, en que me preguntaba qué podía hacer yo para despertar algún interés en los medios. Ahora es diferente. No hay nada que prepare igual a un director que tener que vérselas con veinte medios de comunicación diferentes en menos de dos horas debido a un incidente. Sería tentador ponerse a la defensiva, pero poco puede hacerse si los medios de comunicación están verdaderamente interesados.

Por otra parte estaban las caricaturas: "Los 100 revólveres encontrados en las habitaciones del sacerdote católico de Eton resultaron ser fruto de una confusión con un control policial en el depósito de armas de la CCF[18], dirigido en ese momento por un capellán católico". También sucede que las familias se encuentran expuestas injustamente a la mirada fulminante de la gente. Un incidente donde aparece involucrado un niño de catorce años comprando vodka de manera ilegal, bebiendo en la cancha del

colegio y comportándose de forma grosera con algunas chicas debería ser objeto de una investigación y una sanción disciplinaria, pero no una historia para la portada de un periódico nacional serio. Por otro lado, tampoco es tan fácil que publiquen una historia, y una noticia moderada sobre la política antidroga del colegio, cuidadosamente matizada, puede aparecer finalmente corregida por un joven y rápido periodista sin esos matices moderados y con un título provocativo.

A pesar de las frustraciones y de toda la carga de trabajo, también ha habido momentos maravillosos. No hay mejor satisfacción que ver que los jóvenes consiguen cosas extraordinarias: un chico de 17 años que saca adelante una iniciativa y congrega a un grupo de expertos economistas para hablar a 500 alumnos de bachillerato de decenas de colegios públicos y privados; el niño que inspira, organiza y dirige una representación a gran escala del *Requiem* de Brahms; la niña que escribe y produce su propia obra… Igual de satisfactorios son los momentos en los que un adolescente da un giro y ese niño desobediente y pesado de catorce años se convierte en un chico de diecisiete que habla con toda claridad de su interés por alistarse en el ejército; la niña de catorce años irritante, siniestra y triste que se convierte en una monitora de confianza con un don para ayudar a los niños pequeños, etc.

También da mucha satisfacción ver cómo el germen de una idea llega a ser una cuestión fundamental dentro de la vida del colegio. Algunos de estos acontecimientos son noticias de primera página, como los cambios más importantes en el plan de estudios. Pero muchos pasan desapercibidos, y es la unión de todos esos pequeños cambios la que marca la diferencia. Me alegra admitir que casi todas las buenas ideas han partido de esas personas tan maravillosas que había a mi alrededor. Trabajar con profesores tan comprometidos y tan capaces ha sido todo un privilegio.

También he sido afortunado al verme apoyado por mi mujer en mis tres puestos como director. Ella misma es también una profesora experta y eligió interesarse por la comunidad escolar de muchas maneras que, aunque no han sido reconocidas, sí han resultado eficaces. Esto se daba por hecho hace un cuarto de siglo, pero hoy en día ha tenido que enfrentarse a las críticas de otras mujeres que la culpan de no haber desarrollado su carrera profesional a tiempo completo. Sin embargo, las comunidades escolares la necesitan, y su labor se aprecia ahora más que nunca. La comunidad necesita apoyarse en el compromiso y ser avivada cada día o, de lo contario, poco a poco irá muriendo.

Al final, para ambos la principal motivación es normal y corriente, anticuada y sencilla. Consideramos nuestra tarea como un servicio, un servicio a jóvenes que continúan inspirándonos con su optimismo, su energía y su esperanza.

Es un trabajo maravilloso.

---

[17] En inglés se utiliza el término '*old boy*', que en castellano significa literalmente 'viejo niño' o 'viejo chico' (N. de la T.).

[18] Las siglas CCF corresponden al 'Combined Cadet Force', organización juvenil de corte militar fundada en

1948 y financiada por el Ministerio de Defensa Británico (N. de la T.).

11
Diez preguntas que necesitan respuesta

Estas son las preguntas que yo formularía si estuviera considerando qué colegio elegir para mi hijo. No son preguntas con respuestas fáciles, y en algunas de ellas hace falta indagar más. Si las respuestas son abruptas o sosas, sospecha. Son preguntas que van al grano de lo que de verdad es un buen colegio.

En muchos casos, la mejor manera de saber la respuesta es ir preguntando por ahí. Ten cuidado con los padres que tengan quejas o resentimientos, pero hazte con una buena mezcla de personas y opiniones. Ningún colegio puede hacer todo bien, ni siquiera casi todo bien. Los colegios son organismos complicados, con muchas partes en constante movimiento, y en los que por lo general la mayoría de ellas se mueven en la dirección correcta. Sin embargo, en los días malos es especialmente cuando puedes poner a prueba si un colegio tiene la visión y el alma para tratar a sus alumnos con honradez, justicia y respeto.

1. ¿Arraiga de verdad la cultura del colegio en las relaciones entre las personas? Esto no tiene nada que ver con lo encantadoras que son las personas cara al público. ¿Te llevas una buena impresión cuando das una vuelta por el colegio? ¿Ves esa cultura en los alumnos y también en los adultos? ¿Los profesores se saludan entre sí con cordialidad y con franqueza? ¿Tienen los alumnos la sensación de que son importantes? ¿Cómo se los trata cuando se meten en problemas? ¿Vuelven los antiguos alumnos al colegio para visitarlo?
2. ¿Existe un compromiso evidente con una formación integral? ¿El colegio se guía y se deja dominar por los resultados de los exámenes? Las actividades extraescolares, ¿están integradas dentro de la semana o van aparte? ¿Importa la vida espiritual tanto como el rugby?
3. ¿El director inspira confianza? Los colegios son comunidades y normalmente funcionan como un equipo. Pero la persona que está arriba tiene un impacto significativo en la dirección y ambiente del colegio. ¿Permite el director que los profesores hagan un buen trabajo o es un maniático del control? ¿Saben los alumnos quién es el director cuando este se pasea por el colegio? (no es una pregunta tan tonta como parece). ¿Tiene autoridad el director?, es decir, ¿existe algún gesto de reconocimiento y de respeto cuando entra a alguna clase? ¿Es el director una persona de procedimientos o dialoga con quienes le rodean?
4. ¿Está comprometido el colegio con la formación continua de sus profesores? ¿Habla el director sobre la educación de los profesores, además de la de los

alumnos, cuando está haciendo promoción del colegio? ¿Hay alguna prueba escrita disponible donde pueda verse hasta qué punto la formación es parte del entramado de la vida escolar?

5. ¿Inspiran los profesores? ¿Salen los padres de las reuniones con la sensación de hablar con gente que está al día y que tiene vocación? ¿Tienen la sensación de que los profesores conocen de verdad a sus hijos, además de conocer la asignatura? ¿Se sienten agradecidos y apoyados cuando un profesor es crítico con su hijo?
6. ¿Son buenas las instalaciones? La mayoría de los colegios tienen folletos ilustrados. Estos no siempre muestran la realidad (una vez, en uno aparecía una foto con unas instalaciones iluminadas y césped artificial… ¡de otro colegio!). Incluso aunque tuviera un teatro a la última, ¿cómo son las representaciones que allí se hacen? Puede que sea un instituto de varios millones de libras diseñado por un arquitecto de renombre pero, ¿tiene suficientes aulas? Una sala en mal estado con una pizarra antigua aún puede ser el escenario de grandes clases.
7. ¿Tienen algún sentido las estadísticas que publican? Alguien de *marketing* mínimamente hábil puede probar prácticamente cualquier cosa con unas estadísticas. Las tablas estandarizadas de inspección, tales como las tablas de clasificación oficiales, son más fiables, pero deberían venir acompañadas de una advertencia sanitaria. ¿Qué se ha medido y cómo? ¿Significan algo los cambios de punto porcentuales? En cualquier caso, ¿elegirías un colegio que estuviera el primero de la lista?
8. ¿Hay tiempo suficiente para que los alumnos experimenten y para que salgan al patio? Hay una diferencia entre estar ocupado de manera productiva o estar simplemente ocupado. ¿Se contabiliza cada minuto del día escolar? ¿Qué oportunidades hay de que los alumnos participen en actividades en las que carecen de experiencia?
9. ¿Puede aprender un joven a ser él mismo? ¿El ambiente del colegio anima a los alumnos a tolerar las diferencias y espera que los alumnos más mayores se alegren de tomar la iniciativa? ¿Te invitan a conocer y a hablar con los alumnos? Si puedes, busca la manera de quedar con varios alumnos fuera del colegio; cuando están relajados te cuentan muchas más cosas sobre lo que opinan del ambiente del colegio.
10. ¿Muestra el colegio sus reconocimientos institucionales y sus premios? Si es así, evítalo. Como norma general, cuantos más premios enseñan peor es el colegio. Y no des ninguna importancia al folleto: podrá ser precioso, pero todos suelen serlo.

¡Confía en tu instinto!

Después de haber interrogado a los potenciales colegios, y con ánimo de ser honrados y saber corresponder, expongo ahora las diez preguntas que a mí me gustaría que los padres se hicieran a sí mismos, si fueran a tener en cuenta mi colegio:

1. ¿Creo que mi hijo es casi perfecto?
2. ¿Me gustan las normas y las reglas… hasta que mi hijo las rompe?
3. ¿Disfruto criticando al colegio con el primero que pasa y, sin embargo, me resisto a hablar de ese asunto con el director?
4. ¿Intento buscar una excusa cuando alguien critica a mi hijo?
5. ¿Soy un experto simplemente porque yo mismo también he ido a un colegio?

Si la respuesta a cualquiera de las preguntas anteriores es "sí", por favor, busque otro colegio.

6. ¿Estoy preparado para hacer un esfuerzo y trabajar de modo conjunto con el colegio?
7. ¿Soy capaz de encontrar el equilibrio entre ser un padre-lapa y un fantasma?
8. ¿Soy capaz de apoyar a mi hijo y al colegio en los momentos difíciles?
9. ¿Puedo dejar de lado mis ambiciones frustradas y dejar que mis hijos sean ellos mismos?
10. Si escucho un rumor, ¿lo dejo a un lado y acudo al colegio para escuchar su versión de lo sucedido?

Si la respuesta a alguna de las preguntas 6-10 es "sí", bienvenido. Muchos directores de colegios, con los que coincido en el modo de pensar, estaremos encantados de trabajar con usted. Y su hijo saldrá beneficiado.

Agradecimientos

Lo primero y más importante, gracias a Amanda Mannering por su paciencia y perseverancia. Gracias a Robin Baird-Smith, que fue el primero que me sugirió la idea de escribir un libro.

Los colegas de mi propio colegio y de muchos otros me han ayudado a dar forma a mi concepto de educación. Una de las alegrías de la enseñanza ha sido la de ser testigo de la calidad profesional y la profunda vocación de tantos. De los muchos colegas que han influido en mí, demasiados para mencionarlos a todos, me han ayudado también a escribir esto Gerard Evans, Will Evans, Robin Fletcher, Percy Harrison, Jay Lakhani, Paul McAteer, Jonnie Noakes, Ciran Stapleton, Bob Stephenson y Keith Wilkinson. Muchas gracias también a Martina Prentis y a Jeanne Nanda por su apoyo incondicional.

Y, sobre todo, gracias a todas las generaciones de alumnos que me han inspirado, especialmente a mi hija Sophie. A algunos he vuelto a encontrármelos como padres intentando, esta vez, comprender a sus hijos adolescentes. Parece algo típico, pero lo cierto es que, afortunadamente, cada uno de nosotros tiene su idiosincrasia, y esa diferencia ha supuesto para mí una fascinación constante y un motivo de alegría.

RIALP

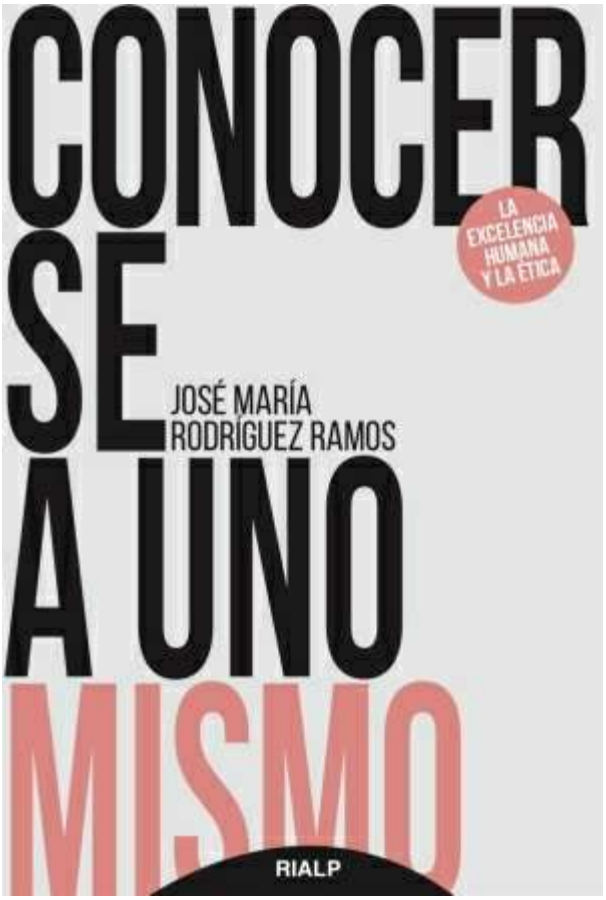
Título original: *An Intelligent Person's Guide to Education*

© 2015 *by* TONY LITTLE
© 2016 de la versión española por CRISTINA SÁNCHEZ,
by EDICIONES RIALP, S. A.
Colombia, 63, 28016 Madrid
www.rialp.com

Conversión ebook: MT Color & Diseño, S. L.
www.mtcolor.es

ISBN (ebook): 978-84-321-4645-9

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.
Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.


CONOCERSE A UNO MISMO
LA EXCELENCIA HUMANA Y LA ÉTICA
JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ RAMOS
RIALP

Conocerse a uno mismo

Rodríguez Ramos, José María
9788432148842
168 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Sophie Scholl y sus amigos de la resistencia clandestina al nazismo, el doctor Stockmann y la ceguera de sus conciudadanos, Ben-Hur y su deseo de venganza, Adolf Eichmann y su obsesión con el deber... ¿Qué tienen en común estos personajes, reales y ficticios? Todos, en mayor o menor grado, se vieron ante verdaderas pruebas de fuego éticas. Y actuaron de acuerdo con lo que tenían dentro de sí. Algunos de ellos nos legaron preciosos ejemplos de integridad, mientras que las acciones de otros tuvieron consecuencias catastróficas. Es difícil actuar éticamente sin conocimiento propio. Quien no sabe quién es, no sabrá lo que es bueno ni para sí ni para los demás. El hábito de la reflexión nos lleva a conocer las propias inclinaciones, cultivar las virtudes y, principalmente, formar la propia conciencia, a fin de que nuestra vida se guíe por lo que es correcto, cueste lo que cueste.

Cómpralo y empieza a leer

José Javier Ávila
100
maneras
de poner las pilas
a tu familia
RIALP

100 maneras de poner las pilas a tu familia

Ávila Martínez, José Javier
9788432142611
232 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Al igual que todo arte se fundamenta en el dominio de una o varias técnicas, el buen desarrollo de una familia discurre en la arena de lo cotidiano. Este libro reúne modos de mejora y acciones concretas de probada experiencia. Sencillez, precisión y toneladas de sentido común para tomar el pulso de padres, adolescentes y niños. Una brújula para cualquier familia del siglo XXI.

Cómpralo y empieza a leer

JOSEMARÍA ESCRIVÁ DE BALAGUER
OBRAS COMPLETAS

*

EN DIÁLOGO CON EL SEÑOR

TEXTOS DE LA PREDICACIÓN ORAL

Edición crítico-histórica
preparada por
LUIS CANO y FRANCESC CASTELLS

INSTITUTO HISTÓRICO
SAN JOSEMARÍA ESCRIVÁ DE BALAGUER

RIALP

En diálogo con el Señor

Escrivá de Balaguer, Josemaría
9788432148620
512 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este volumen de las obras completas, primero de la serie Textos de la predicación oral, recoge el texto de veinticinco predicaciones de san Josemaría entre 1954 y 1975. Dirigidas en su momento a miembros del Opus Dei, sus palabras son ahora publicadas por primera vez para un público general, en el contexto de sus obras completas, para que "muchas otras personas —además de los fieles del Opus Dei— descubran una ayuda para tratar a Dios con confianza y afecto filial". Su título "manifiesta bien el contenido y finalidad de esta catequesis: ayudar a hacer oración personal", en palabras de Javier Echevarría. El estudio crítico-histórico ha sido llevado a cabo por Luis Cano, secretario del Instituto Histórico San Josemaría Escrivá de Balaguer y profesor de Historia de la Iglesia en el Istituto di Science Religiose all'Apollinare (Roma) y Francesc Castells i Puig, licenciado en Historia y doctor en Filosofía, y miembro del mismo Instituto.

Cómpralo y empieza a leer

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ GULLÓN

ESCONDIDOS

El Opus Dei en la zona republicana
durante la Guerra Civil española (1936-1939)

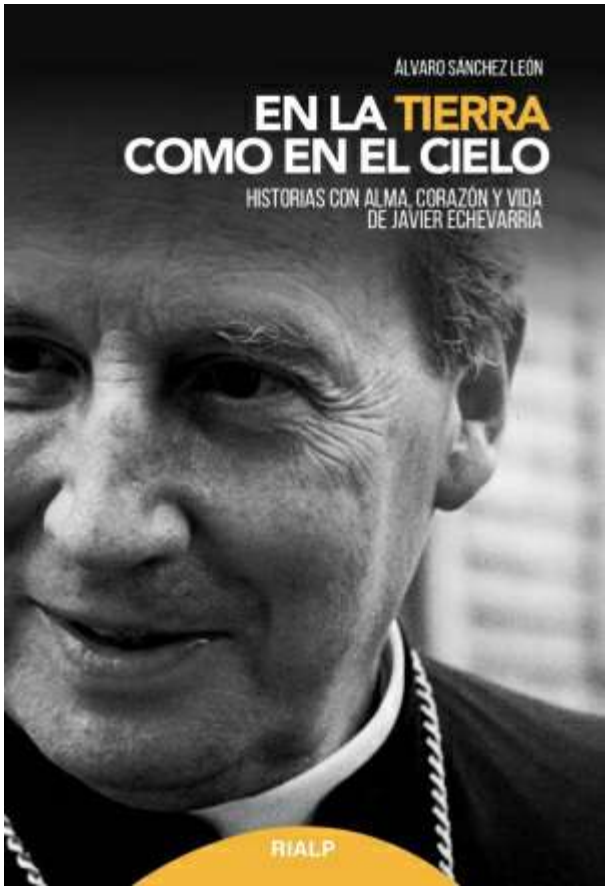
Escondidos

González Gullón, José Luis
9788432149344
482 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El inicio de la Guerra Civil española, en 1936, sorprendió al fundador del Opus Dei y a la mayoría de sus miembros en la zona republicana. Todos se escondieron para evitar la dura represión revolucionaria. Con el paso de los meses, los refugios y asilos dieron paso a las escapadas y expediciones. Gracias al desvelo de José María Escrivá, el Opus Dei sobrevivió en medio de la tragedia desencadenada por el conflicto armado.

Cómpralo y empieza a leer


ÁLVARO SÁNCHEZ LEÓN
EN LA TIERRA
COMO EN EL CIELO
HISTORIAS CON ALMA, CORAZÓN Y VIDA
DE JAVIER ECHEVARRÍA
RIALP

En la tierra como en el cielo

Sánchez León, Álvaro
9788432149511
392 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El 12 de diciembre de 2016 murió en Roma Javier Echevarría. Esa noche fue trending topic. Era el tercer hombre al frente del Opus Dei. A los 84 años, el obispo español dejaba la tierra después de sembrar a su alrededor una sensación como de cosas de cielo. Menos de 365 días después de su fallecimiento, 45 de las personas que más convivieron con él, hablan en directo de su alma, su corazón y su vida. Sin trampa ni cartón.Este libro no es una biografía, ni una semblanza, ni un perfil, ni un estudio histórico. No es, sobre todo, una hagiografía… Es un collage periodístico que ilustra, en visión panorámica, las claves de una buena persona, que se implicó en mejorar nuestro mundo contemporáneo.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Cómo educar con inteligencia	2
Índice	4
Dedicatoria	5
Introducción	6
1. “¿Qué tienen de bueno los colegios?”	8
2. Vocación, vocación y vocación	13
3. La adolescencia	20
4. Sexo, drogas y rock’n’roll	32
5. Carácter y disciplina	45
6. Imaginación	55
7. Espiritualidad	65
8. Démosle un giro al colegio	72
9. ¿Educación mixta o diferenciada?	81
11. “¿En qué consiste vuestro trabajo?”	89
11. Diez preguntas que necesitan respuesta	106
Agradecimientos	109
Créditos	110